



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE  
Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Museumsekskursjon

Hvilke muligheter og begrensninger kan ekskursjon skape for verter og lærere?

**Vilde Sofie Kjærnes**

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, Vår 2023

Antall ord: 29973





## Forord

Fem lange, korte, strevsomme og artige år er snart over. Resultatet er denne masteroppgaven som undersøker muligheter og begrensninger lærere og verter har i forhold til ekskursjon. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lært utrolig mye om skriveprosess, disiplin (og prokrastinering), prioritering og motivasjon. Det har både gitt en følelse av glede og mestring når ord og setninger kommer på løpende bånd, samt en pest og plage når det samme avsnittet gjennom måneder fortsatt ikke gir mening. Tross av alle oppturer og nedturer er jeg kommet i mål med et produkt jeg er stolt over å ha fullført. Jeg har gledet meg over muligheten til å undersøke noe jeg synes er interessant og viktig for undervisere å ha kunnskap om. Jeg håper også andre finner det nyttig.

Først og fremst vil jeg takke mine syv informanter som har stilt opp til observasjon og intervju. Uten dere ville denne studien aldri vært mulig. Deres tanker, refleksjoner, holdninger og innspill har gitt meg grunnlag for å undersøke dette spennende tema. Jeg er utrolig takknemlig for at dere har stilt opp.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder . Du har hatt troen på meg gjennom hele prosjektet, og kommet med både skryt og kritikk når det har vært behov for det. Takk for svar på alle e-poster med ymse utkast. Jeg vil også takke som har kommet med mange nyttige innspill og kommentarer til oppgaven min.

Videre vil jeg takke alle venner, medstudenter og familie som har hjulpet meg med masteroppgaven, og samtidig beklage for at jeg ikke har sett mange av dere på flere måneder. Ved å vite at det alltid er noen som heier på sidelinjen har dere fått meg gjennom krevende stunder. Til slutt må jeg takke verdens fineste kollokviegruppe *Helge Ingstad* – de som ikke sank, men bestod! Tusen takk for all glede dere har gitt meg gjennom studiet, dere vil bli savnet.

Nå venter nye gleder og utfordringer i min nye hverdag, som lærer.

## Sammendrag

Denne studien undersøker de mulighetene og begrensningene som preger lærere og verter i forhold til ekskursjon. Formålet med dette prosjektet er å vise til hvordan lærere og verter kan gjøre ekskursjon til museum både motiverende, engasjerende og godt faglig forankret for elevene. Museet som er brukt som utgangspunkt er Eidsvoll 1814, men skoleklasser fra videregående skoler, 3. klasse historie. Jeg har undersøkt følgende problemstilling: Hvilke muligheter og begrensninger kan ekskursjon skape for verter og lærere? For å undersøke denne problemstillingen, har jeg tatt i bruk tre forskningsspørsmål: 1) Hvordan kommer lærerens og vertens rolle frem i forarbeid, under ekskursjonen og etterarbeid? 2) Hva er de faglige og pedagogiske fordelene man kan oppnå med en ekskursjon? Og 3) Hvilke faktorer er med å begrense bruken av ekskursjon? Forskningsspørsmålene er utarbeidet på grunnlag av tidligere forskning. Teorikapittelet tar for seg tre ulike synspunkter til læring. For det første viser jeg til Howard Gardner (2006) som utarbeidet en teori om hvordan mennesker lærer ved bruk av åtte ulike intelligenser. For det andre bruker jeg John Dewey sin pragmatiske læringsmodell. Det tredje og siste teoretiske perspektivet er John Falk og Lynn Dierking (2018) sin teori *The Contextual Model of Learning* som legger vekt på hvordan læring alltid vil være kontekstuell.

Metoden som er benyttet i studien er kvalitativ, hvor det er brukt semistrukturerte intervju og observasjon. Analysen viser at lærere og verters inntar ulike roller med tanke på ekskursjon. Lærere vil ha en betydningsfull rolle for elevene både før, under og etter ekskursjon, mens vertenes rolle er mer fremtredende under selve ekskursjonen. Funnene viser at lærere mener ekskursjon kan være positivt både for elevenes læring, men også det sosiale aspektet. Når det gjelder hvilke faktorer som kan begrense bruk av ekskursjon, er det de to praktiske elementene tid og økonomi som nevnes. Det kom også frem i drøftingen at andre elementer kan være begrensende, da knyttet til læreren og museets/vertens forberedelse, utførelse og etterarbeid. På bakgrunn av dette er studiens hovedfunn at ekskursjon kan være en veldig hensiktsmessig, nyttig og engasjerende undervisningsmetode for elevene, om lærere og verter har gjort et grundig arbeid med forberedelser.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Ekskursjon på museum .....</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.2	Disposisjon .....	3
1.3	Museenes plass i skolens historie .....	3
1.4	Læreplan og styringsverk .....	5
<b>2</b>	<b>Undervisningsplanlegging og didaktikk.....</b>	<b>7</b>
2.1	Før ekskursjon .....	7
2.1.1	Forberedelse av elevene .....	7
2.1.2	Forberedelse av læreren .....	8
2.2	Under ekskursjon .....	11
2.2.1	Lærerens rolle.....	11
2.2.2	Elevenes muligheter under ekskursjon.....	11
2.2.3	Verten / museets rolle.....	14
2.3	Etter ekskursjon .....	16
2.4	Fordeler og utfordringer med ekskursjon .....	17
2.4.1	Fordeler ved bruk av ekskursjon .....	17
2.4.2	Utfordringer og risikoer ved bruk av ekskursjon .....	18
<b>3</b>	<b>Pedagogisk grunnlag for bruk av ekskursjon.....</b>	<b>20</b>
3.1	Howard Gardners teori om mange intelligenser og læring for forståelse.....	20
3.2	John Dewey .....	21
3.3	Kontekstuell læringsmodell (Contextual Model of Learning) .....	22
3.3.1	Den personlige konteksten .....	22
3.3.2	Den sosiokulturelle konteksten .....	24
3.3.3	Den fysiske dimensjonen ved læring .....	27
<b>4</b>	<b>Metode .....</b>	<b>29</b>
4.1	Kvalitativ metode .....	29

4.2	Utvalgskriterier og rekruttering .....	30
4.2.1	Lærere.....	30
4.2.2	Vert.....	31
4.3	Datainnsamling 1: intervju .....	32
4.3.1	Lydopptak og transkribering .....	34
4.4	Datainnsamling 2: Observasjon.....	34
4.5	Eidsvoll.....	36
4.6	Forskningsetikk .....	36
4.7	Forskningskvalitet .....	38
4.8	Analysen .....	39
<b>5</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>41</b>
5.1	Forberedelser .....	41
5.1.1	Lærere og verter .....	41
5.1.2	Praktiske forberedelser for læreren .....	44
5.1.3	Elever .....	46
5.2	Rolleforventninger.....	48
5.3	Rolleutførelse / Klasseledelse.....	50
5.3.1	Verten / museets rolle under ekskursjon .....	50
5.3.2	Lærerens rolle under besøket .....	52
5.3.3	Etter ekskursjon.....	55
5.4	Fordeler ved bruk av ekskursjon .....	57
5.4.1	Eidsvoll.....	57
5.4.2	Det faglige og det sosiale .....	60
5.5	Oppsummering av funn .....	62
<b>6</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>64</b>
6.1	Forutsetninger og begrensninger for læring .....	64
6.2	Rolleforståelse .....	67

6.3	Aktiv læring .....	69
6.4	Avslutning og oppsummering .....	71
<b>7</b>	<b>Siterte verk .....</b>	<b>73</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>78</b>
8.1	Intervjuguide for verter .....	78
8.2	Intervjuguide for lærere .....	80
8.3	Søknad fra SIKT .....	82
8.4	Samtykkeskjema .....	85

## 1 Ekskursjon på museum

Klasserommet er en arena elevene assosierer med læring, men læring kan også foregå i mange andre kontekster og sammenhenger. Ekskursjoner til museum er en undervisningsmetode som kan variere klasseromsundervisningen, og som kan gi læring et nytt preg. Av alle museumsbesøk i 2019, bestod 2,22 millioner av besøkene fra barn og unge (Meld. St. 23 (2020-2021), s. 62). Dette viser at museum er en stor aktør innen barnas undervisningstilbud, og det er en god mulighet for å benytte seg av læring utenfor klasserommet. I denne oppgaven skal jeg belyse hvordan ekskursjon benyttes i skolen. Formålet med dette prosjektet er å vise til hvordan lærere og verter kan gjøre ekskursjon til museum både motiverende, engasjerende og godt faglig forankret for elevene. Mye av den tidligere forskningen viser til at lærere bruker lite tid på for- og etterarbeid, noe som de teoretiske retningene mener er helt nødvendig for at elevene skal oppleve læring (Falk og Dierking, 2018; Orion og Hofstein, 1994; Talboys, 2016).

Ekskursjon og feltarbeid er begreper som brukes om hverandre, og jeg vil gi en definisjon av hvordan jeg forstår bruken av dem. Ekskursjon ser tradisjonelt ut som en allerede bestemt utflukt, hvor det er en forutinntatt antagelse om besøkets omfang. En slik måte å forstå ekskursjon på, samsvarer både med Olav Fjær (2015), Merethe Frøyland (2010) og Marc Behrendt og Teresa Franklin (2014). Fjær (2015, s. 161) viser til hvordan ekskursjoner bruker observasjon som metode for læring – elevene skal se på en utstilling eller ulike fenomener. Frøyland (2010, s. 111) trekker også frem observasjoner, og mener dette blir den viktigste formen elevene kan tilnærme seg kunnskap under selve ekskursjonen. Det blir derfor betydningsfullt at elevene får mulighet til å bearbeide observasjonene i ettertid, slik at de kan få forankret observasjonene i sammenheng med skolearbeidet. Behrendt og Franklin (2014, s. 236) beskriver ekskursjoner som «formal field trips», hvor utgangspunktet er godt planlagte besøk, der elevene skal følge et format som er lagt klar i forkant av utflukten. Elevens erfaringer og læringsmuligheter vil tilsynelatende ende opp i det samme resultatet, ved at de har hatt det samme utgangspunktet.

Feltarbeid blir oppfattet som en mer aktiv prosess, der elevene selv skal undersøkt et fenomen. Dette kan for eksempel handle om at elevene på forhånd har laget en hypotese de skal studere. Her blir elevaktivitet mye mer inkorporert, og læreren eller en annen ansvarlig har et mindre kontrollstyrt opplegg med elevene. Slike feltarbeid er oftere benyttet i naturfag eller geografi, enn i de samfunnsrettede fagene (Frøyland, 2010, s. 118-119). I min oppgave har jeg tatt



utgangspunkt i Eidsvoll 1814 som museum, og dette faller inn under det jeg har beskrevet som ekskursjon. Dette vil være den betegnelsen jeg bruker videre i oppgaven.

### ***1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Ekskursjon oppleves for flere lærere å være en viktig og god undervisningsmetode i skolen, og den er ofte populær hos elever. I denne masteroppgaven skal jeg skrive om tema ekskursjon, der målet er å undersøke hvilke begrensninger og muligheter lærere og verter kan ha rundt et museumsbesøk. Derfor vil jeg undersøke hva lærere og verter tenker om ekskursjon, hvilken rolle *de* inntar under en ekskursjon og hva de forventer av hverandre. Utgangspunktet for oppgaven tar for seg elever og lærere fra videregående skoler i 3.klasse som besøker Eidsvoll 1814. Min problemstilling er:

#### ***Hvilke muligheter og begrensninger kan ekskursjon skape for verter og lærere?***

Til problemstillingen har jeg tenkt på følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kommer lærerens og vertens rolle frem i forarbeid, under ekskursjonen og etterarbeid?
- 2) Hva er de faglige og pedagogiske fordelene som kan oppnås med en ekskursjon?
- 3) Hvilke faktorer er med å begrense bruken av ekskursjon?

Det første forskningsspørsmålet undersøker hvilken rolle verter og lærere har til museumsbesøk. Hvilke forventninger lærere og verter har til hverandre, vil være førende for hvordan besøket oppleves, noe som også kan ha påvirkning på elevene. Også hvordan læreren arbeider med å forberede elevene før besøket, og oppsummere i etterkant, vil ha innvirkning på elevenes læring.

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilken nytte lærer opplever av ekskursjon i forhold til elevenes læring. Når det kommer til det faglige, er styringsverk og læreplanmål sentrale i planleggingen av en ekskursjon. Det vil også være relevant å høre hvordan lærere og verter tenker om det sosiale aspektet knyttet til bruk av museum som undervisningsmetode.

Det siste forskningsspørsmålet tar for seg hvilke faktorer som begrenser bruk av ekskursjon. Ofte er det ikke læreplaner eller andre styringsverk som avgrenser lærere, men heller andre faktorer på skolen som institusjon.

## **1.2 Disposisjon**

Det første kapittelet vil inneholde begrepsavklaring, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg presentere konteksten rundt museum og skole, ved å se på historikken til de to institusjonene. Til slutt vil jeg vise til hvordan læreplan og styringsverk forholder seg til læring ved bruk av museum.

I kapittel to, *undervisningsplanlegging og didaktikk*, presenteres tidligere forskning, men også noen teoretiske perspektiver på ekskursjon. En sentral teoretiker som fokuserer på læring gjennom bruk av museum, er Graeme Talboys (2016). Hans synspunkter presenteres i dette kapittelet, sammen med tidligere forskning på feltet. Til slutt vil jeg vise til fordeler og ulemper ved bruk av ekskursjon som undervisningsmetode.

Kapittel tre omhandler teoretiske perspektiver. Her vil jeg presentere teorien til Howard Gardner (2006) som tar for seg hvordan mennesker er avhengig av mange intelligenser for å ta til seg kunnskap. Videre vil jeg vise til John Dewey sin pragmatiske teori som vektlegger aktiv læring. Til slutt blir det en redegjørelse av teorien *Contextual Model of Learning*, utarbeidet av John Falk og Lynn Dierking (2018).

I kapittel fire vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er gjort i denne oppgaven.

I kapittel fem presenteres analysen. Her fremlegges både lærernes og vertenes syn på bruk av ekskursjon som undervisningsmetode.

Kapittel seks tar for seg drøfting av analysen i samsvar med teori og tidligere forskning.

## **1.3 Museenes plass i skolens historie**

Samarbeidet mellom museum og skole hadde sin begynnelse ved Katedralskolen i Christiania i 1639. Her ble det etablert egne rom for museumssamlinger, og forholdet mellom skolen og museum var helt naturlig med bakgrunn i at de begge var opplysningsinstitusjoner. Med flere skoleelever, ble det behov for egne lektorer som kunne arbeide i museene med formidlingen av

utstillingen. Den første museumslektoren ble ansatt i 1931 på Norsk Folkemuseum. Museumsomvisningen på Norsk Folkemuseum var særlig knyttet til historiefaget, og det var sammenkoblet til skolens pensum. At læreren og museumslektoren hadde god kontakt var derfor viktig, fordi begge institusjonene omhandlet elevenes utdanning (Brenna og de Ridder, 2018, s. 7-11).

Utover 1930-årene ble det etablert en komite som skulle drøfte hvordan museumsbesøk kunne bli mer effektivt og systematisk for elevene. Ønsket var at elevene skulle få mest mulig læring ut av besøket, og med dette unngå at elevene oppfattet det å befinne seg på museum som en «fridag». I denne komiteen ble det diskutert ulike forslag som kunne føre til et bedre samarbeid og overføringsverdi mellom skole og museum. Noen av forslagene som ble behandlet tok for seg at museene skulle ha egne lektorer som underviste barna, eller at lærere tok ulike kurs som ville gjøre de kompetente til å guide i et museumsbygg. Det ble også diskutert om museumsfag skulle inkorporeres i lærerutdanningen (Brenna og de Ridder, 2018, s. 7-11). Målet med komiteen, var å danne en fast ordning «som kunne sikre at alle barn kom til museene, at de fikk ulike opplegg på de forskjellige alderstrinnene og at samarbeidet skole-museum ble drevet på en rasjonell måte» (Brenna og de Ridder, 2018, s. 11). I etterkrigstiden fortsetter samtalen rundt spørsmålet om det er museumspedagoger eller lærere som skal lede museumsundervisningen. I denne perioden begynner også museene å utvikle og endre seg fra statiske, monologomvisninger, mot et tilbud som ga mer interaksjon, aktivitet og bruk av pedagogiske virkemidler (Brenna og de Ridder, 2018, s. 13-14).

I 1967 ble det holdt et møte der «målet var å finne former for samarbeid om felles problemer av praktisk og pedagogisk art mellom museer som var engasjert i undervisning og opplysningstjeneste» (Brenna og de Ridder, 2018, s. 16). Noe som ble diskutert omhandlet registrering av undervisning – og opplysningsvirksomhet, men særlig sentralt var spørsmålet om økonomi. Fordi flere skoler og skoleelever kom på besøk til museene var det usikkerhet rundt hvem som skulle finansiere museer som undervisningsinstitusjoner. Ved hjelp av skoletjenesten ble museum finansiert til å kunne fortsette samarbeide med skoler (Brenna og de Ridder, 2018, s. 16-17). Utover 1960 og - 1970-tallet, ble det en oppblomstring i ansettelsen av lektorer ved museum. Nå var det også et ønske å gjøre utstillinger mer tilgjengelig for skoler (Hausken, Skår, og Steffensen, 2012, s. 36). Dette kommer frem i Mønsterplanen (1974), som ga mulighet for bruk av museum i undervisning, nå med forbehold om dagslange ekskursjoner.

Det viktige fremover var at museene fortsatte å utvikle seg pedagogisk, samtidig som læreren måtte ta initiativ til å bli kjent med museene (Brenna og de Ridder, 2018, s. 22). Museene har siden utviklet seg i takt med skolen, eksempelvis ved at begrepet *livslang læring* er med å prege museene (Hausken, Skår, og Steffensen, 2012, s. 35 - 36).

Den kulturelle skolesekken har vært relevant i forholdet mellom skole og museum siden 2001. Stortingsmelding nr. 38 (2002-2003), s. 38) legger frem hvordan nettopp dette skal fungere som et samarbeid mellom skolen og kulturtilbud. Ønsket med denne ordningen var å få mer kultur inn i skolen og oppmuntring til å bruke alternative læringsarenaer. I den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) omtaler de en oppfordring til bruk av læringsarenaer:

Ved å bruke læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Eidsvoll 1814 benytter seg også av Den kulturelle skolesekken. De drar ikke rundt til ulike skoler, men har et tilbud på Eidsvoll for skoleelever. De har også en egen avdeling som arbeider med utvikling av undervisningstilbudet, der de blant annet har grundige gjennomganger når det kommer til nye læreplaner i relevante fag for deres utstilling.

#### **1.4 Læreplan og styringsverk**

Ekskursjon kan være relevant i mange ulike skolefag, og denne masteroppgaven tar utgangspunkt i Eidsvoll 1814 som er et relevant ekskursjonsbesøk for elever i 3.klasse på videregående skole i historiefaget. I lys av læreplaner og styringsverk, kan ekskursjon til Eidsvoll 1814 knyttes til demokratiopplæringen skolen skal gjennomføre. Elevene skal læres opp til demokratisk tankegang, og dette kommer frem som en del av opplæringens verdigrunnlag. I *Opplæringsloven* står det at:

Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8- 9).

Demokrati-tanken er ikke bare plassert i opplæringsloven, men skal gjennomsyre hvert enkelt fag ved det tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13 -14). Stray (2011) presenterer at elevene trenger opplæring *om, for og gjennom* demokrati. Eksempelvis vil demokratisk deltagelse være avgjørende for elevens opplæring i demokratiske ferdigheter (Stray, 2011, s. 207). Ved å jobbe både tverrfaglig, aktivt og med flere av de grunnleggende ferdighetene, vil elevene opparbeide seg kompetanse ved å benytte demokrati gjennom flere ulike distanser. Danningstanken er også sentral ut ifra ønsket om å sosialisere elevene inn i kulturarven til samfunnet. Det å dra på ekskursjon blir en del av opplæring til den kulturelle kapitalen, som omhandler kunnskap og ferdigheter av kulturell art (Gripsrud, 2015, s. 78). Eidsvoll vil være relevant når det kommer til opplæring av kulturell kapital, danning og demokratisk tankegang.

Tverrfaglighet og dybdelæring er blitt to sentrale aspekter i skolen. Tverrfaglighet handler om at temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling* skal gjennomsyre undervisningen i alle fag. Årsaken er et ønske om at elevene ser sammenhenger mellom de ulike fagene på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dybdelæring defineres ved at elevene skal «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Elevene skal lære å se sammenhenger mellom de ulike fagene, ved for eksempel å utforske den samme tematikken rundt flere ulike synspunkter. En årsak til bruk av dybdelæring, er at forskningen viser at det å arbeide i dybden, få reflektert rundt hvordan en selv lærer og å bruke gode læringsstrategier, kan bidra til utvikling av «hele mennesket». En forutsetning ved bruk av dybdelæring, er å bruke tilstrekkelig med tid for å la elevene virkelig undersøke et element. Ved bruk av dybdelæring, vil det være naturlig at elevene får mer kompetanse på visse fagområder enn andre. Derfor er det viktig at læreren velger sentrale tematikker som skal arbeides med (Gamlem og Rogne, 2016, s. 13- 15). Ekskursjon vil kunne bidra til dybdelæring ved at elevene får innblikk og spesial kompetanse på det fagområdet museet berører. Hvordan lærere planlegger undervisningen i forkant og etterkant av ekskursjonen, samt ekskursjonens gjennomføring vil også påvirke elevenes læring. Videre vil jeg presentere tidligere forskning på feltet.

## 2 Undervisningsplanlegging og didaktikk

Elevens læring vil alltid være drivkraften for læreren når det gjelder planlegging av hvilke undervisningsmetoder som skal benyttes. Forskning viser at læringsutbyttet for elevene etter en ekskursjon har klar sammenheng med hvordan læreren jobber med elevene før, under og etter ekskursjonen (Talboys, 2016; Bamberger og Tal, 2006; Griffin og Symington, 1997). Jeg vil videre legge frem noe tidligere forskning og teori på feltet, som viser ulik vektlegging og synspunkter. Mye av forskningen er fra andre land med tilsvarende annerledes læreplan. Det er også en del forskning på emnet som begynner å bli eldre. Noen av forholdene vil dermed være ulike for hvordan den norske skolen drives i dag, men fortsatt med relevant verdi for min studie.

Videre i teksten vil faglige forberedelser omhandle å lære elevene kompetansemål i relevant fag, eller andre elementer fra læreplanen. Praktiske forberedelser vil innebære å informere elevene om eksempelvis møtesteder og hvordan museet vil se ut, men også atferds forventninger.

### 2.1 Før ekskursjon

I arbeidet med å planlegge en ekskursjon, er det viktig at læreren vet hva han tar med elevene til, og at læreren selv har en målrettet agenda med besøket. Dette innebærer at læreren bør ha vært på ekskursjonsstedet og fått den samme omvisningen som tilbys elevene. Årsaken vil være å kartlegge hvor nyttig omvisningen *egentlig* er i forhold til det elevene har lært fra før, eller hva de skal lære (Talboys, 2016, s. 73). Videre skal jeg presentere hvordan læreren kan forberede elevene, men også hvilke faktorer læreren bør inkludere i sitt eget forarbeid.

#### 2.1.1 Forberedelse av elevene

Janette Griffin og David Symington (1997, s. 769- 771) undersøker hvordan lærere bruker museum som undervisningsmetode, og de legger vekt på forberedelser før, lærerens fremtredelse under og arbeidet etter ekskursjonen. De undersøker to museer i Australia, med utgangspunkt i museum som er uten guide – der læreren selv må ha laget et opplegg eller være vert for elevene. Studien vektlegger hva elevene har oppfattet som begrunnelse for å dra på ekskursjon. De kategoriserte at bare ¼ av elevene hadde faglig begrunnelse for hvorfor de hadde vært på ekskursjon. Der læreren hadde en årsak for å dra på ekskursjonen, mens eleven ikke hadde det, kan vise til at læreren ikke har formulert tydelig nok til elevene hva hensikten med

besøket omhandlet. Artikkelen presenterer videre elevenes beskrivelser av forberedelser til ekskursjonen, og bare på en av de tolv skolene følte elevene de hadde hatt en spesifikk forberedelse til ekskursjonen som omhandlet både det faglige og praktiske.

Slik som Griffin og Symington (1997) er Yael Bamberger og Tali Tal (2006) og Behrendt og Franklin (2014) også opptatt av å opplyse elevene slik at de vet hva de møter på museet. Ønsket er å gi dem innblikk i hvilke faglige temaer det skal handle om, samt å gi elevene instruksjoner på hva de bør observere under besøket. Nir Orion og Avi Hofstein (1994) sin artikkel trekker frem at forarbeid er viktig for elevene, fordi godt forarbeid vil forhindre *novelty space*. Novelty space kan sammenlignes med et tomrom, og elever som ikke er godt forberedt, vil «miste» mye informasjon i dette tomrommet. Klarer læreren å avverge novelty space, vil det forbedre læringen under ekskursjonen, fordi elevene har nok kunnskap om ekskursjonens rammer. De mener at elever trenger kunnskap om tre sentrale faktorer: 1) hvilke aktiviteter som skal foregå når det kommer til faglig innhold, 2) om studieturens rammer – eksempel på når og hvor de skal møte, og hvordan type tur de skal på, og 3) selve stedet – eksempel hva elevene kan forvente å oppleve når de er der.

Graeme Talboys (2016) fokuserer på rammer for ekskursjon, inkludert forberedelser av elevene. Han presenterer både praktiske og faglige aspekter, og noe av det kan sammenlignes med det Orion og Hofstein (1994) omtalte i sin studie. Talboys (2016, s. 77-80) mener at de praktiske forberedelsene handler om å gjøre elevene kjent med hva de kommer til å møte på ekskursjonsdagen, eksempelvis klokkeslett de skal forholde seg til og reisevei. Han er også opptatt av den faglige komponenten i lys av ekskursjon, men mener det er betydningsfullt at elevene lærer *hvordan* det skal læres i et museum. Dette handler mye om at læreren må være klar over hvilke ferdigheter elevene trenger for at de skal ha mulighet til å bruke museumsutstillingen for å bygge på sine egne forkunnskaper. Læreren må hjelpe elevene til å danne de verktøyene som trengs for å kunne «forske» på den kunnskapen de møter på et museum. Dette omhandler at læreren også må forberede seg selv for å ha de verktøyene som kreves.

### **2.1.2 Forberedelse av læreren**

Forskning viser at flertallet av lærere ikke knytter museumsbesøkene til resten av skoleundervisningen eller selv har vært med å planlegge utflukten. Yael Bamberger, Orly

Morag og Revital Tal (2005, s. 925) undersøker lærerens funksjon i planleggingen av skoleturen. Resultatene viser at bare 10 av 30 lærere viste til en begrunnelse for å inkludere museumsbesøket inn i den faglige relevansen. Få lærere hadde vært med å planlegge turen, og mange kategoriserte ekskursjonen med merkelappen *general enrichment*, uten noe spesifikt mål for besøket. Griffin og Symington (1997) finner lignende resultater, der halvparten av lærerne sa turen handlet om «learning of content or skills» (s. 768), mens den andre halvparten av lærerne ikke indikerte noen spesiell grunn for å dra. Tal og Steiner (2006) sin studie viser at lærere kan plasseres innenfor tre kategorier når det gjelder planlegging av ekskursjoner. Den første omhandler de lærerne som er aktive i planleggingen og har oversikt over ekskursjonssted og program. Den andre gruppen tar for seg hvordan det å dra på ekskursjon har blitt en tradisjon, der lærerne følger en rutine. Den siste kategorien de fant var passive lærere som ikke hadde noe å gjøre med ekskursjonen, for eksempel at det var skolelederne som hadde planlagt besøket.

Talboys (2016) er opptatt av forarbeidet til et museumsbesøk. Han mener at planlegging av ekskursjon er noe læreren må prioritere: «If you do not know what you want then you cannot expect pupils to know.» (Talboys, 2016, s. 77). Å ha klare retningslinjer rundt planlegging, gjennomføring og etterarbeid er førende for hvordan elever opplever museet. Talboys kommer med fire viktige faktorer som lærere bør reflektere over før de planlegger en ekskursjon: For det første er det hensiktsmessig med en viss kronologi i opplegget til ekskursjonen. Dette omhandler for eksempel at beskjeder må gis til riktig tid og at elevene må forberedes på hva de kommer til å møte på museet før de faktisk møter opp. Han legger også frem hvordan det å jobbe kronologisk «helps to place the visit in context» (Talboys, 2016, s. 47). Besøket vil lettere kunne føre til læring hvis elevene har forstått konteksten de opererer i. Behrendt og Franklin (2014, s. 240) er enig med Talboys (2016), for de mener at elevene må få hjelp til å lage klare rammer og bokser de kan plassere forkunnskap i. Dette vil kunne gi bedre utgangspunkt for elevenes læring under ekskursjonen. Faren er at elevene ikke ser museumsbesøket som nyttig eller relevant i forhold til den ordinære undervisningen. For Talboys (2016, s. 47 – 48; 77) er det sentralt at ekskursjonen og skoleundervisningen omhandler den samme tematikken, for han mener det er meningsløst å ta med elevene på utflukter som ikke har direkte relevans mellom de to institusjonene.

Den andre faktoren som er viktig på museumsbesøk, handler om læringserfaringer. På et museum vil elevene lære ulike sosiale koder som er med å bestemme hvordan de skal oppføre



seg. Videre vil elevene lære ved å ta bruk av mange ulike typer erfaringer. De erfaringene elevene opplever på et museumsbesøk vil ikke stå separat, men også være påvirket av de målene som læreren har satt for besøket. På en ekskursjon vil elevene også bli kjent med museum som læringsarena, og de må lære hvordan de kan bruke museum for å oppnå ny kunnskap. Derfor er det som sagt sentralt at elevene lærer visse ferdigheter for at de skal ha mulighet til å kunne lære på et museum. Dette handler om at skolen og museet har forskjellige ressurser og arbeidsmetoder. Ved å bruke førstehåndserfaringer og objekter, er dette en ny måte å ta til seg kunnskap (Talboys, 2016, s. 48-49).

For det tredje må læreren være bevisst på typen museumsbesøk som ønskes. Målet med museumsbesøket kan enten være rettet mot større overordnede mål, eller mot konkrete læringsmål i læreplanen. Hvordan museet forholder seg til læring og skolens mål, vil prege hva elevene får ut av besøket (Talboys, 2016, s. 49). I studien til Griffin og Symington (1997, s. 773) mener lærerne at de selv hadde en liten rolle i planleggingen av hva som skulle skje under ekskursjonen. Dette førte til en misnøye hos lærerne når museets tilbud ikke var direkte relevant til det elevene jobbet med på skolen. Eksempelvis kunne arbeidsarkene omhandle feil tema, eller at utstillingen ikke stod til forventningene. Lærerne var selv ikke interessert i å delta i planleggingen av besøket, og forarbeidet kunne bestå i å skrive ut arbeidsark til elevene. Talboys (2016, s. 49 - 52; 55) mener at lærerne må undersøke hva museet kan tilby. Noen museer vil være lite organisert for skolebesøk og derfor ha mindre å tilby, mens andre har utstillinger og opplegg konkret rettet mot ulike klassetrinn. Hva museet kan tilby for ulike trinn er en avgjørende faktor læreren må ta i betraktning i planleggingsfasen.

Det fjerde elementet viser til at læreren må være oppmerksom på at det er en forskjell på den observerte læreplanen og den som faktisk er intendert. Uforutsette hendelser eller læring kan forekomme, som kan gjøre at utfallet av læringen blir noe annet enn forventet og planlagt (Talboys, 2016, s. 52-54). Det elevene møter på et museum vil ikke alltid ha en direkte relevans til læreplanverket, men vil uansett vektlegge ulike elementer som er skolerelatert. Et museumsbesøk kan derfor ofte være tverrfaglig, med fokus på kjerneelementer eller grunnleggende ferdigheter (Talboys, 2016, s. 39 - 42).

## 2.2 Under ekskursjon

I delkapittelet *under ekskursjon* vil jeg presentere hva teori og tidligere forskning sier om 1) lærerens rolle, 2) elevenes muligheter og 3) vertens rolle.

### 2.2.1 Lærerens rolle

Behrendt og Franklin (2014) undersøker hvordan læreren fremtrer under ekskursjon, med fokus på interaksjon mellom læreren og elevene. De finner at læreren ofte blir fungerende som en makker til verten som gir omvisning. Lærerens rolle inngår da i å skape ro og orden og holde elevene engasjert under besøket. Griffin og Symington (1997) undersøker samme fenomen, og de presenterer tre ulike væremåter hos læreren: For det første viser studien en del lærere som aktivt hadde samtaler og diskusjoner med elevene sine. Deres observasjoner viser at læreren var veldig engasjert i noen få grupper med elever. En utfordring var at flere elevgrupper ble overlatt til seg selv. For det andre finner de at noen lærere hadde et overordnet blikk på elevene, rettet mot atferd. Den tredje væremåten hos lærere var mer avvikende, der blant annet læreren forlot klassen for å eksempelvis hente kaffe. Her observerte de at lærerens holdninger smittet over på elevene; «if the teacher had a clearly defined purpose and an enthusiastic, positive attitude to the day, the students often reflected similar attitudes» (Griffin og Symington, 1997, s. 774). Talboys (2016, s. 83) omtaler også lærerens interesse under museumsbesøk, og mener at engasjementet til læreren vil være med å prege hva elevene tenker om besøket.

Talboys (2016, s. 37) mener at det er læreren sin rolle å ha kontroll, oversikt og et godt faglig program for elevene. Det er viktig å ikke la seg friste til å tro at det er verten som skal ta over klasseledelsen. Det blir sentralt at læreren har lært seg ferdigheter som gjør at de blir kompetente til å arbeide med elevene i et annet miljø enn i klasserommet. Han mener læreren har tre oppgaver på ekskursjon: «organizational, disciplinary and developmental – in that order» (Talboys, 2016, s.83). Læreren kan også være med å påvirke elevenes muligheter under ekskursjonen.

### 2.2.2 Elevenes muligheter under ekskursjon

Talboys (2016, s. 38) mener elever må ha mulighet til å undersøke det de selv finner interessant i en museumsutstilling. Årsaken er at elevenes verdensbilde hele tiden er i endring fordi de konstant blir utsatt for ny informasjon. Derfor er det viktig å ikke fremskynde elevene i en utstilling, fordi de må få muligheten, i sitt eget tempo, til å ferdigstille den informasjonen som

de jobber med. Her handler det om å gi elevene valgfrihet til å fordype seg i det de selv finner interessant.

Bamberger og Tal (2006, s. 81- 85) undersøker skoleklasser som drar på samfunnsfaglige og historiske museum rundt Tel Aviv. De fant tre ulike valgmuligheter som ble gitt til elevene: Den første valgmuligheten omtales som *ingen valgfrihet*. Dette innebar et museumsbesøk som var organisert som en type forelesning eller standard omvisning. Her var det en guidet tur, som både hadde en struktur på hvor de kunne gå, samt hvor mye tid som skulle brukes. Når det kommer til elevenes læring, ble det en passiv tilnærming av informasjon som ikke innebar noen egen form for refleksjon hos elevene. Den andre valgmuligheten var *begrenset valgfrihet*. Her hadde elevene individuelt eller i små grupper på forhånd fått noen oppgaver de skulle undersøke på museet. Her observerte Bamberger og Tal (2006) at det delte seg i to undergrupper. Noen lærere hadde utdelt et visst område i museumsbygget elevene skulle undersøke, mens andre elever ikke hadde noen begrensninger på hvor de skulle arbeide med oppgaven. Den tredje og siste muligheten var *fritt valg*. Denne måten å organisere museumsturen handlet om at elevene selv kunne velge å se på hva de ønsket, uten å være styrt av tidsbegrensninger, oppgaver eller rombegrensninger.

Det kom frem i studien at den begrensede valgfriheten ville gi det beste læringsutbyttet for elevene, og dette innebar at elevene arbeidet med læringsark under museumsbesøket (Bamberger og Tal, 2006, s. 91-93). Det er flere studier som har undersøkt arbeidsark, og mener dette er en effektiv måte å inkorporere læring til museum (Frøyland, 2010, s. 105). Men Bamberger og Tal (2006, s. 87 - 88) opplevde at samtale rundt arbeidsarkene handlet mest om praktiske rammer (hvor skal vi nå? hvor er den neste posten?), og mindre om det faglige. De fant også at flere arbeidsark ikke hadde noen komponenter fra læreplanen, men heller var fokusert på museets utstilling og undervisningsopplegg. Behrendt og Franklin (2014, s. 240) mener arbeidsark kan være en positiv faktor for gruppearbeid på museum, men påpeker viktigheten med reflekterende oppgaver elevene kan diskutere sammen. Griffin og Symington (1997) undersøker også forholdet mellom læreren, elever og utstillingen, der mange av lærerne brukte arbeidsark under besøket. Under arbeidet med oppgavene, viste det seg at elevene relativt fort mistet interessen for hva de *egentlig* skulle gjøre. Resultatet viste at bare omtrent halvparten av lærerne og elevene hadde læringsorientert interaksjon med hverandre og utstillingen (Griffin og Symington, 1997, s. 770).

Det vil være mange måter en skoleklasse kan arbeide i et museum, og som sagt er Talboys (2016, s. 37) opptatt av at elevene og lærere trenger å kunne spesielle ferdigheter (*spesial skills*), for å kunne lære i et museum. Det som er viktig på museet, er at elevene benytter andre arbeidsmåter enn de gjør på skolen. Klasseromsundervisningen må ikke bare overføres til en ny arena, men endres. Blir klasserommets strukturer plassert inn i museet, kan dette være til hinder for elever som trenger andre læremetoder for å ta til seg informasjon. Arbeidsmåtene på en ekskursjon har ofte mer praktisk art, som kan føre til at de elevene som sliter teoretisk får en god opplevelse med å jobbe praktisk faglig.

Det blir lagt frem mange årsaker for at elevene trenger andre ferdigheter på museum enn på skolen. For eksempel kan museum benytte arbeid med artefakter, ikke bare tekst eller en kopi. Elevene vil også møte på ferdigheter eller kunnskapsområder som ikke er direkte innenfor skolens rammer. Blant annet kan dette være at elevene må lære å fungere i en annen struktur enn de vanligvis er kjent med i skolehverdagen. På en museumstur vil skoledagen være ganske annerledes, og for noen elever kan det være krevende å bryte ut av en kjent struktur. Et museum er ikke designet for at elevene skal lære på samme måte som de gjør i et klasserom. Det å skulle arbeide, lytte og følge med mens også andre besøkende er i museet må øves på, og her handler det om å lære elevene til å være fokusert mens det er andre elementer i bakgrunnen (Talboys, 2016, s. 39 - 42).

På ekskursjon vil også det sosiale aspektet mellom elever, og mellom elever og lærer, være i forandring. Elevene befinner seg i en ny sosial setting og nytt miljø, som kan føre til at de oppfører seg annerledes enn på skolen. Elevene er ikke kjent med det området de skal besøke, og det kan være krevende for både elever og lærere å skulle orientere seg med de rolleforventningene som hører til museet. Dermed kan det å være på ekskursjon være forvirrende for noen elever, fordi de ikke skjønner hvilken oppførsel som kreves. Det blir viktig å gjøre elevene klar over hvilke forventninger læreren har til dem. Dynamikken i gruppen kan også forandres på ekskursjon, fordi de beveger seg utenfor klasserommet. For eksempel kan det være en endring der de teoretisk flinke elevene blir mer passive, mens elever som er gode på praktiske oppgaver tar mer plass (Talboys, 2016, s. 40-42).

### 2.2.3 Verten / museets rolle

Det er flere aspekter som er viktig når det kommer til hvordan vertene og museet konstruerer museumsbesøket. Falk og Dierking (2018) vektlegger viktigheten med et variert tilbud i utstillinger. Med et variert tilbud er det mulig å forhindre museumstretthet, og det blir derfor viktig å finne faktorer som øker nysgjerrigheten (Frøyland, 2010, s. 72-73). En undersøkelse som er blitt gjort av Michelle Phillips, Doreen Finkelstein og Sandra Wever – Frenrichs (2007) viser at museum sjelden har en evaluering som går på elevenes utbytte av ekskursjonen. Det er ofte fokus på hvordan undervisningsopplegget fungerer i praksis, men uten vektlegging av hva elevenes egentlige erfaring etter besøket består i. Det kommer også frem i studien til Bamberger og Tal (2006) at museumspedagogene noen ganger kan «glemme» elevenes opplevelse og utbytte, fordi de er så fokusert på å følge ulike krav (Frøyland, 2010, s. 107-108).

Frøyland og Langholm (2009; 2010) undersøker forholdet mellom museumspedagoger og lærere. I sin rapport fra 2009 finner de at mange museumspedagoger ser lærere som interessert og aktive i samarbeidet mellom skole og museum, men at mange lærere opplever ekskursjon som en fridag med lite engasjement for opplegget. Museumspedagogene i undersøkelsen til Frøyland og Langholm kom med et ønske om mer involvering fra skolen, med en deltakende lærer og tettere samarbeid. I 2010 gjennomførte Frøyland og Langholm (s. 77) en studie der lærere og museumspedagoger aktivt skulle samarbeide med å lage et undervisningsopplegg for elevene, med utgangspunkt i teorien *Læring for forståelse* (Teaching for Understanding). Ved å bruke læring for forståelse ønsket Frøyland og Langholm at både lærer og museumspedagog skulle tenke over hvilke aktiviteter som ble brukt, hvilket tema som skulle utforskes, hvordan elevene kunne oppnå best forståelse og hvordan man kunne evaluere elevene på best mulig måte.

Prosjektet viste at det er mulig å ha et tett samarbeid mellom museum og skolen. Et av resultatene var mer flyt mellom de to arenaene, ved at museumspedagogen var aktiv i klasserommet, og at læreren var mer delaktig i museet. Elevene jobbet aktivt med oppgaver, og de fikk også en del valgfrihet underveis i samarbeidet. Elevene viste et engasjement for timene, og mente de hadde fått lært på en ny måte. Dette prosjektet viste også hvordan det er fullt mulig at lærere og museumspedagoger kan jobbe sammen for å danne en mest mulig lærerik opplevelse for elevene. Begge endret sin praksis for å samarbeide om dette prosjektet. Tidligere uttrykket hver sin part at samarbeidet mellom skole og museum kun innebar å arrangere

tidspunkt for oppmøte, mens det gjennom læring for forståelse ble laget pedagogiske og didaktiske opplegg for elevene. Begge partene var enig i at utfordringen med et slikt samarbeid var tidsbegrensningene. Samarbeidet tok mye tid, og mye mer enn det vanligvis ville blitt brukt (Frøyland og Langholm, 2010, s. 81-88). Det er også gjennomført andre studier som undersøke hvordan museum og skolen effektivt kan arbeide sammen.

En annen undersøkelse som også ser på forholdet mellom skolen og museum, er Maria Feliu-Torruella, Mercè Fernández-Santín og Javiera Atenas (2021) sin studie. De bruker Reggio Emilia (RE) sin pedagogiske modell for å bygge en bro mellom de to institusjonene. Dette er en pedagogisk tilnærming som er opptatt av dialog og medvirkning fra elevene. Det blir lagt frem at med RE modellen er det «important to be able to accompany students in the exploration of knowledge, creating environments for learning that allow observing, experimenting, investigating and asking questions about the world (Feliu-Torruella et al., 2021, s. 2) Det å aktivisere elevene ved bruk av museum kan være en god arbeidsmetode. Som konklusjon kommer de frem til at dette har fungert som en effektiv og innovativ metode for yngre barn (0-5). De fant også at det var virkningsfullt for lærere og museer å operere med den samme tankegangen og retningslinjene (Feliu-Torruella et al., 2021, s. 15). En annen faktor som vil være sentral under museumsbesøk, er hvordan vertene forholder seg til elevene.

Bamberger og Tal (2006, s. 84; 87) undersøkte forholdet mellom verter og elever, og det viste seg at under *ingen valgfrihet* var det lite som førte til nysgjerrighet og iver etter å lære for elevene. Omvisningen for mange av elevene kunne oppfattes som kjedelig. Den faktoren som spilte størst rolle på elevenes utbytte av turen, lå på personligheten til formidleren. Om formidleren klarte å få elevene engasjert var dermed en sentral faktor. Under *begrenset valgfrihet* hadde museumspedagogene en annen rolle. Her fungerte de som veiledere rundt elevenes arbeid med arbeidsark. Studien viser at museum arbeider på ulike måter, som tilsvarende vil gi elevene ulike utfall av besøket. Hvordan kan museer utarbeide en praksis som kan være relevant for skoleklasser? Falk og Dierking (2013) undersøker utviklingspotensialet til museer, og kommer med forslag til hvordan museumserfaringen kan bli bedre. De legger vekt på hvordan museumspedagoger eller ansatte kan hjelpe besøkende til å få en best mulig opplevelse. For det første mener de at museet bør kunne tilpasses til den enkeltes personlige kontekst, noe som innebærer hvilke ressurser personen har, identitet og forventinger. Dette henger sammen med det andre punktet, som handler om å hjelpe den besøkende til å oppnå sitt

mål med museumsturen. For det tredje mener Falk og Dierking at museumspedagoger bør lære hvordan de kan hjelpe besøkene til å oppnå en «long-term learning» (Falk og Dierking, 2013, s. 34). Etter et museumsbesøk blir det viktig hvordan lærer overfører kunnskapen mellom de to arenaene.

### **2.3 Etter ekskursjon**

Ekskursjon er ikke et læringsfenomen som kan stå separat, og derfor må erfaringene inn i en undervisningssammenheng ved hjelp av for- og etterarbeid. Ved et museumsbesøk eller feltarbeid er det viktig for elevene å bruke god tid på å reflektere i ettertid (Frøyland, 2010, s. 124). Men flere undersøkelser viser at lærere sjelden knytter museumsbesøk til skoleundervisningen. Eksempelvis finner Griffin og Symington (1997, s. 770-771) at etterarbeid ofte innebærer å samle inn arbeidsark og rette disse. I lys av intervjuene og hva de faktisk observerer, finner de at det i praksis blir gjort mindre enn det lærerne har planlagt. Fire av de tolv lærerne hadde «follow – up plans», men bare to av lærernes planer ble faktisk gjennomført. Behrendt og Franklin (2014) uttrykker at «Students need to solidify their new ideas and observations which have not yet made connections. Reflection will help build those connections, as well as reinforce the successful connections already made on the trip.» (Behrendt og Franklin, 2014, s. 241). Det å knytte observasjoner som er gjort sammen med refleksjoner og et mer konkret læringsmateriale er viktig for at elevene skal klare å lage seg en forståelse av hva de har opplevd under besøket.

Talboys (2016) er veldig bastant når det kommer til etterarbeid og mener at «Following a visit with a single classroom session and regarding that as sufficient should be avoided at all costs. Any visit that can be followed up in this way was not worth making in the first place.» (Talboys, 2016, s. 161). Museumsbesøket er noe som må ha en langsiktig effekt, og det som er lært på museet må arbeides med over en lengere periode i klasserommet. Det må ikke ende opp som en «had-a-nice-day-out» tilnærming, noe som kan unngås ved å bruke forarbeidet sammen med erfaringer fra museet inn i timene etter besøket. På den måten vil planlegging, forberedelser og selve besøket vise til hvilke muligheter som er mulig å få gjennomført i ettertid. I etterarbeidet kan for eksempel elevene jobbe med det de har samlet av informasjon, det de har observert, tatt notater av og diskutere dette i grupper. Det viktigste er å hjelpe elevene med å sette det de har

opplevd inn i en faglig kontekst. Læreren må hjelpe dem med å se relevansen i det de har undersøkt (Talboys, 2016, s. 161 – 164).

Behrendt og Franklin (2014, s. 241) skriver i sin artikkel om hvordan læreren må se nytten av besøket for at det skal være relevant i skoleundervisningen. De finner at lærere som har vært med på kurs, hadde en bedre forståelse til hvorfor elever trenger forberedelser, noe som gjorde at de hadde en bedre kvalitet på hele undervisningsløpet. Selv om det læreren gjør er viktig, mener Talboys (2016, s. 165) det er sentralt å inkludere skolen som institusjon for å danne en felles praksis for hvordan skole og museum skal samarbeide. Det blir viktig å utarbeide gode strategier, eksempelvis med å bli enig om hvilke verdier og hensikter som ønskes av besøket. Videre skal jeg presentere fordeler og utfordringer lærere og verter kan ha i forhold til ekskursjon.

## ***2.4 Fordeler og utfordringer med ekskursjon***

På et museumsbesøk skal elevene oppleve fagstoffet på en ny måte, og lærere og formidlere vil handle og planlegge med utgangspunkt i at elevene skal ha et læringsutbytte. Lærere må også ha tatt i betraktning hvilke utfordringer ekskursjon kan innebære.

### **2.4.1 Fordeler ved bruk av ekskursjon**

Ved bruk av ekskursjon som undervisningsmetode, ønsker læreren at elevene skal få nye opplevelser sammen med et faglig utbytte. Frøyland (2010, s. 131) legger frem en rekke didaktiske argumenter for hvorfor ekskursjon bør benyttes. For det første handler det om å sette det elevene lærer inn i en relevant kontekst. Slik som med de fleste praktiske emner, er det begrenset hvor mye elevene kan lære av å bare lese om det i en bok. Førstehåndserfaringer kan derfor være viktig for at elevene skal klare å se større sammenhenger i læringen. Det er også slik at flere elever oppfatter det som vanskelig å se skolens relevans i samfunnet. Ved å trekke en direkte linje fra skolearbeid til hverdagskunnskapen, kan det gjøre faget mer autentisk. Her handler det om å ta den kunnskapen elevene lærer, og se den i nye og ulike sammenhenger. Talboys (2016) argumenterer for at museum er en god måte å introdusere ulike objekter og artefakter. Her kan elevene få mulighet til å utvikle ferdigheter og interesser innenfor faget ved å arbeide med ekte gjenstander. Å jobbe med arbeidsmetoder som danner engasjement for faget, kan det hjelpe elevene med å øke kunnskapsnivået (Talboys, 2016, s. 25- 27)



For det andre mener Frøyland (2010, s. 130-131) at ekskursjon er med å danne en felles referanse som lærer og elever kan bygge videre på i klasserommet. Ofte kan elever synes det er lettere å knytte teoretisk fagstoff til noe de har opplevd. Elever kan oppleve å være skolelei ved at de følger det samme mønsteret dag etter dag, og avvikling med en annen type undervisning kan være inspirerende for flere elever. Ved at elevene bruker erfaringene aktivt i undervisningen, kan et tredje argument for å bruke ekskursjon være at elevene utvikler sine språklige og skriftlige ferdigheter. Talboys (2016, s. 27) legger også frem hvordan det å jobbe med museumserfaringen kan være viktig for utviklingen av språket, ved at elevene må inkorporere de nye begrepene og erfaringene inn i sitt eget språk. Å skrive om egne opplevelser og egne funn, kan være med å styrke motivasjonen for faget, som ligger som den fjerde årsaken (Frøyland, 2010, s. 132). En femte begrunnelse fra Frøyland (2010, s. 112-113; 133) for bruk av ekskursjon handler om elevenes samspill. Det er undersøkt at elever gjerne inntar andre roller når de er på ekskursjon. Eksempelvis kan elever som er stille bli mer synlig. Det kan også oppstå en annen dialog mellom elever og lærer, ved at de vanlige «klasseromsnormene» er i en ny kontekst.

Talboys (2016, s. 31-32) skiller mellom to måter å se fordelene ved ekskursjon; de konkrete faktorene – som allerede er nevnt med Frøyland (2010), og de abstrakte årsakene. De abstrakte årsakene til å ta med elevene på ekskursjon handler mer om hvordan elevene lærer å undersøke, være nysgjerrig, kreativ, søkende og kritiske til den verden de bli oppvokst i. Skolen skal ikke bare handle om å lære elevene fakta, men å gi dem verktøy for å kunne lære av og om verden på egenhånd.

#### **2.4.2 Utfordringer og risikoer ved bruk av ekskursjon**

Mange lærere føler seg usikre på hvordan de skal gjennomføre en ekskursjon, som kan føre til at de vegrer seg for metodebruken. Det er viktig at lærere danner seg selvtillit når det kommer til å ta med elevene på utflukter. En lærerutdanning i Tyrkia begynte å gjennomføre «aktive ekskursjoner» med studentene, der de skulle planlegge, forberede, gjennomføre og vurdere et feltarbeid. Armagan Ateşkan og Jennie Lane (2016, s. 196 - 197) ønsket å undersøke langsiktige effekter av å la lærerstudenter gjennomføre en ekskursjon i utdannelsen. Resultatet av studien viste at mange av de tidligere studentene hadde en høy selvtillit når det kom til å ta med elevene på ekskursjon. De områdene som hadde størst utfordringer handlet om tid, elevsikkerhet, liten

interesse fra elevene og for lite administrativ støtte. Ut ifra denne studien ble det funnet at noen utfordringer kan minimeres om studentene får mulighet til å aktivt planlegge og gjennomføre ekskursjoner i utdannelsesperioden. Også Talboys (2016, s. 67 - 70) mener det er mange ulike farer og problemer som kan prege en ekskursjon. Det er derfor viktig å ha gjort en *risk management* som handler om å planlegge noen strategier som fjerner eller reduserer ulike problemstillinger læreren kan møte. Før ekskursjonen kan læreren eksempelvis vurdere hvilke risikoer som kan dukke opp, og med dette også være observant på hvilke elever som kan havne i uønskede problemstillinger. Det viktigste er å reflektere over sannsynlighetene for at noen risikoer kan oppstå.

Det finnes som sagt flere måter en utflukt kan organiseres på, og ekskursjon blir definert med en tilnærming som har en mer «passiv» elevrolle enn for eksempel feltarbeid. Frøyland (2010) er kritisk til ekskursjoner ved at hun oppfatter dem som en «autoritær kunnskapsoverføring, noe som gir elevene lite læringsutbytte» (Frøyland, 2010, s. 116). Dette henger sammen med at ekskursjoner, og særlig de i videregående skole, kan bli plassert under det Bamberger og Tal (2006) omtalte som *ingen valgfrihet*.

Talboys (2016, s. 23 - 24) mener lærere kan være usikre i bruken av ekskursjon, og trekker frem tre årsaker til at metoden ikke blir brukt. For det første handler dette om at læreren ikke har kjennskap til museer i nærheten. For det andre har lærere ikke nok selvtillit til å ta med elevene utenfor klasserommets fire vegger. Den siste årsaken er at lærere ikke er klar over hvordan museer kan være med å berike erfaringen til det elevene lærer om i klasserommet. Talboys presenterer også noe som kan defineres som den fjerde årsaken, og dette omhandler hvordan lærere tenker om museer i nærmiljøet. Han mener at alle museer vil tilby noe som er relevant for undervisningen på skolen og oppfordrer lærere til å undersøke mulighetene de har ved skolens nærliggende museum. Videre i kapittel tre, vil jeg presentere noen ulike teoretiske retninger angående læring utenfor klasserommet.

### 3 Pedagogisk grunnlag for bruk av ekskursjon

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke teorier som omhandler undervisning og læring, enten på eller utenfor skolen. Jeg har hentet frem flere ulike teoretiske retninger, og vil bruke disse senere i drøftingen av analysen for å sette mine funn inn i et teoretisk rammeverk. Teoriene jeg nå vil gjøre rede for er 1) Howard Garder sin teori om mange intelligenser og læring for forståelse (Teaching for Understanding), 2) John Dewey og pragmatikken / progressiv pedagogikk, og 3) Kontekstuell læringsteori (Contextual Model of Learning.)

#### 3.1 Howard Gardners teori om mange intelligenser og læring for forståelse

Howard Gardner (2006) har utviklet teorien *multiple intelligences*, som handler om at mennesket trenger mange ulike tilnærminger for å lære. Han mener mennesker er biologisk utstyrt med åtte intelligenser, og disse hjelper mennesker til å forstå verden. Eksempler på noen av disse intelligensene er språkforståelse, fysisk aktivitet, logistikk eller samarbeid. Gardner mener at alle mennesker besitter de åtte intelligensene, men at kultur, sosial interaksjon og gener alltid vil påvirke mennesker til å utvikle enkelte intelligenser mer enn andre. Noen vil være flinke i fotball, men synes det er vanskeligere å lære språk – mens andre har det omvendt. Derfor er Gardner opptatt av at undervisningen må by på mange innganger (*entry points*), for at elevene skal få mulighet til å lære ut ifra de intelligensene som er best tilgjengelig for dem. Det er viktig at elever får mange og varierte læringserfaringer (Gardner, 2006, s. 3-24). Her kan museum være et godt alternativ til vanlig undervisning i klasserom (Frøyland, 2010).

Med utgangspunkt i Garders teori, er det blitt foreslått en undervisningsmodell som både gir frihet til lærere, samtidig som den er veiledende. Hensikten med modellen er å gi lærere verktøy for å designe, vurdere og analysere sin egen praksis. Målet er å appellere undervisningen til elevens forståelse, og Gardner mener at motivasjon er viktig for læring, og da særlig indre motivasjon. Det er på bakgrunn av dette blitt utarbeidet en undervisningsmodell med fire punkter som lærere kan innlemme i undervisningen, der fokus er på elevenes indre motivasjon: 1) genererende emner – emner som vil være med å skape motivasjon, nysgjerrighet og interesse ved bruk av ulike innfallsvinkler, 2) gode formulerte læringsmål – tydelige mål elevene kan jobbe mot under hele prosessen, 3) gode aktiviteter – elevene skal utfordre seg, prøve og feile, bruke ulike metoder, og 4) evaluere underveis – undersøke hvordan det kunne blitt et enda bedre

resultat, både med vinkling på lærer og elev (Frøyland, 2010, s. 37-52). Gardner legger mye vekt på erfaring, og dette er også noe pragmatikeren John Dewey er interessert i.

### 3.2 John Dewey

Dewey er opptatt av hvordan elevenes interesser og meninger kan være relevant for deres læring. Innenfor pragmatikken er handling og praksis sentralt fordi det er et undervisningsmål at kunnskapen skal kunne valideres. Av de handlingene som individer utfører, vil konsekvensene vise om erfaringen fører til læring eller ikke. Dewey mener at mennesker hele tiden er i interaksjon med miljøet og personene rundt seg, og at vi må handle ut fra de erfaringene vi gjør. Dewey ønsker en pedagogikk for demokrati og sosial rettferdighet, noe han mener må ta utgangspunkt i en ordentlig skolegang for barna (Hein, 2012, s. 27). For at pedagogikken skal kunne bidra til demokrati og rettferdighet, mener han at det er to viktige aspekter som må inngå i undervisningen: for det første må læring bygge på at elevene er aktive deltagere. Dewey mener at skolens vektlegging av skoleprestasjoner har ført til at det blir benyttet færre aktiviteter som kunne ha ført til læring. Elevene er selv nødt til å få førstehånderfaringer, og her kan bruk av museum være en god arena for bruk av praktiske oppgaver. Et eksempel på dette i et museum er de såkalte interaktive utstillinger, der elevene får mulighet til å arbeide direkte med for eksempel ulike artefakter. Det andre som må inngå i undervisningen er det sosio-politiske aspektet. Det handler om hvordan elevene gjennom skolen blir innlært i samfunnets kultur, som innebærer at de blir sosialisert mot et politisk mål (Hein, 2012, s. 37-38).

Erfaringer vi får etter en utført handling, kan føre til nye tolkninger av verden. Elevene vil hele tiden være i vekst, både faglig, for eksempel gjennom kunnskapstilegnelse, men også gjennom de menneskelige erfaringene de lærer av hverandre (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 64). Erfaringer for Dewey er ikke bare hva vi kan lære av det vi ser og opplever, også de tidligere generasjonene og de konsekvensene som har oppstått av deres handlinger påvirker oss (Hein, 2012, s. 29). Derfor mener Dewey at museum er en arena der det er mulig å lære og erfare fortiden. Hans verk *Democracy and Education* (1916) ser på sammenhengen mellom utdanning og demokratiet, og her er han opptatt av hvordan utdanning handler om videreføring av kultur fra tidligere generasjoner. Elever sosialiseres inn i den kulturen og sosiale væremåtene som allerede eksisterer, men når de blir eldre har de mulighet til å påvirke samfunnet (Hein, 2012, s. 32-33).

Dewey mener at om erfaringen skal være nyttig, må elevene arbeide med meningsfulle aktiviteter som styrker læringen. Det elevene lærer må være relevant for samfunnet i nåtiden, og ikke bare en fremtid «der ute» (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 67). Dewey mener at det må være visse grunnverdier i skolen, blant annet at elevene må læres til å reflektere og selv søke etter kunnskap. Derfor er det viktig at elevene ikke bare tar etter læreren fordi elevene oppfatter at det som er rett er å si det som læreren har sagt. Elevene må selv ha en deltakende posisjon i skolen, og museum kan være med å hjelpe elevene til å være delaktige (Hein, 2012, s. 34).

Dewey mener at laboratorier, ulike workshops, kjøkken og hagearbeid er gode didaktiske virkemidler for utdanning til demokrati. For han var det viktig at det praktiske og teoretiske var mer sammenvevd. Han var opptatt av at skolen ikke skulle være en isolert institusjon i samfunnet, men være en del av det. Eksempelvis skulle både biblioteket og museum ha egne, sentrale områder innenfor skolen (Hein, 2012, s. 39-45). Dette henger sammen med Dewey sin vektlegging av å lære gjennom praktisk utførelse. Det å ta med elevene ut på tur for å oppleve noe nytt, og gjøre sine egne erfaringer, samsvarer med hvordan Dewey ser på læring og tilegnelse av forståelse (Egelandsdal og Ness, 2020).

### ***3.3 Kontekstuell læringsmodell (Contextual Model of Learning)***

John F. Falk og Lynn D. Dierking (2018) er interessert i hvordan elever lærer gjennom erfaring på et museum. Den kontekstuelle læringsmodellen fremlegger at læring alltid vil foregå i et situert miljø, og at et individ alltid vil lære i samhandling med andre (Falk og Dierking, 2018, s. 7). Jeg har tatt utgangspunkt i de tre originale kategoriene til den kontekstuelle læringsmodellen; den personlige konteksten, den sosiokulturelle konteksten og den fysiske konteksten. Disse er ikke direkte adskilt, men utfyller hverandre for å danne en felles forståelse (Falk og Dierking, 2018, s. 26-29). Videre vil jeg gi en kort innføring i hva de ulike kategoriene innebærer.

#### **3.3.1 Den personlige konteksten**

Den første kategorien er den personlige konteksten, og den består av fire sentrale faktorer for hvordan en person tar til seg læring 1) motivasjon, 2) personlig interesse, 3) ny kunnskap er bygget på tidligere kunnskap, og 4) læring kommer til uttrykk i relevante kontekster (Falk og Dierking, 2018, s. 13).

Læring vil skje naturlig for barn og unge om de er i riktig kontekst med riktig motivasjon. Opplever elevene motivasjon og glede i læringen, vil de lettere danne forståelse, fordi læring med sterke emosjonelle tilknytninger kan føre til dannelse av minner. Når elevene opplever å arbeide med meningsfulle aktiviteter uten stress og forstyrrelser, vil det også prege deres motivasjon. Ulike faktorer kan på den måten være med å påvirke motivasjonen, men motivasjon kan også være drevet av indre eller ytre krefter. Indre motivasjon handler om at personen selv har valgt å bedrive en aktivitet fordi de finner glede og mestring i dette, mens motivasjon som er ytre styrt handler om å prestere bedre enn andre. Dette er også sammenlignbart med mestrings- og prestasjonsorientert motivasjon (Falk og Dierking, 2018, s. 13 - 16), der den mestringsorienterte motivasjon handler om å ta til seg kunnskap slik at en selv kan lære mer, mens prestasjonsorientert mestring handler om best utførelse (Diseth, 2020, s. 149). Mennesker vil også finne ulike ting interessant, som er med å påvirke motivasjon.

Interesse kan forstås som et filter hjernen bruker for å velge ut hvilken informasjon som oppleves viktig. Den personlige interessen handler om hvordan ulike mennesker finner aktiviteter spennende ut ifra deres subjektive smak. Alle vil ha noen grunnleggende felles interesser som behov for mat og drikke, mens det utenom disse er veldig variabelt hva en person finner betydningsfullt. Det en person opplever som meningsfullt og berikende, vil føre til positive følelser, som igjen kan føre til læring. Eksempelvis kan museum hvor elever føler engasjement og glede resultere i læring og positive erfaringer. Dannes det emosjonell kontakt i forbindelse med læring, kan dette føre til *flow experience*. Flow experience er en «state of mind that is spontaneous, almost automatic, like the flow of a strong current» (Falk og Dierking, 2018, s. 19) Personer som er opptatt av interessen sin, kan oppleve denne følelsen. Eksempelvis med at en musiker kan «reglene» innenfor sitt instrument, og vil vite når det blir spilt riktig eller gal tone. Ved å oppleve «flyt» kan følelsen av tid og sted forsvinne, og museum ønsker å oppnå dette for sine besøkende gjennom utstillinger. Dette vil kreve utstillinger som både appellerer til intellektet, det fysiske og emosjonelle (Falk og Dierking, 2018, s. 17-20).

De to siste aspektene omhandler hvordan tidligere kunnskap påvirker ny læring, og at kontekst kan stimulere læringsutbyttet. Falk og Dierking (2018) trekker frem noen teorier som fokuserer på hvordan læring handler om å bygge videre på sine egne erfaringer. Eksempelvis er Jean Piaget sentral med begrepene *assimilasjon* og *akkomodasjon* (Falk og Dierking, 2018, s. 21-22). Piaget mente at mennesker strukturerer sine erfaringer i ulike mentale skjemaer. Ved

assimilasjon plasseres nye erfaringer inn i allerede eksisterende skjemaer. Akkomodasjon går ut på at en person gjør seg noen erfaringer som ikke passer inn i et eksisterende skjema, og må derfor forandre de mentale skjemaene etter de erfaringene som blir gjort. Målet er at erfaringene skal skape en balanse i mennesket (likevekts prinsippet) (Woolfolk, 2004, s. 55). Det siste aspektet handler om at en person kan få tilgang til tidligere kunnskap ved å befinne seg i en kontekst som krever denne typen erfaring. Ved å befinne seg i ulike kontekster, kan mennesker dra frem ulike brikker med kunnskap, som til sammen danner et helhetlig bilde (Falk og Dierking, 2018, s. 23). Hvordan samfunnet og kulturen er utformet, vil også gjenspeiles i menneskes forståelse av kunnskap.

### **3.3.2 Den sosiokulturelle konteksten**

Den sosiokulturelle dimensjonen mener interesser og motiver kommer fra kollektive kilder, som samfunnet eller familien. Fra det kollektive samfunnet skaper individer sine egne roller og oppfatning om læring – kulturelle normer vil forme hva, hvordan og hvorfor individer lærer. Det er to måter å dele inn den sosiokulturelle dimensjonen: makrolevel og mikrolevel. Makrolevel tar for seg hvordan din bakgrunn (eksempelvis rase, kjønn, etnisitet og religion) preger hvilke avgjørelser en person tar, mens mikrolevel handler om hvordan de daglige interaksjonene med andre mennesker former selvet. Begge disse to sosiokulturelle aspektene vil være med å prege individets oppfatning av seg selv (Falk og Dierking, 2018, s. 31-33). Videre vil jeg gå i dybden på makro – og mikrolevel

#### **Makrolevel**

Makrolevellet fokuserer på hvordan kultur er med å forme individer. Falk og Dierking (2018) definerer kultur «as an adaption, a social mechanism enabling individuals to survive» (Falk og Dierking, 2018, s. 34). På makrolevellet menes det at mennesker alltid tenker ved bruk av ulike filtre som former tro, meninger og verdier. Dette filteret er kulturen som individet vokser opp og lever i. Derfor vil læring være en prosess som er kulturelt forankret, ved at samfunnet former individene gjennom læring. Elever vil gjennom skolen bli kulturelt påvirket, men kan med sin innflytelse være med å endre samfunnet. Læring blir på makrolevel forstått som en individuell prosess, selvom det alltid vil være forankret i samfunnets normer (Falk og Dierking, 2018, s. 34-35).

Falk og Dierking (2018) trekker frem Pierre Bourdieu innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Bourdieu forstår kultur gjennom begrepet *social space* som handler om hvordan samfunnet og sosiale strukturer arrangerer mennesker i relasjoner og allianser. Mennesker handler og arbeider for tilgang på muligheter, ressurser og makt. Bourdieu mener kapital ikke bare handler om økonomiske ressurser, men også innenfor det sosiale og kulturelle (Falk og Dierking, 2018, s. 38-39). Den sosiale kapitalen består av tilgang til ulike sosiale nettverk som kan mobiliseres for å oppnå et gode. Eksempelvis kan dette være at foreldre kan skaffe arbeidsplass til sine barn på deres arbeidsplass. Den kulturelle kapitalen går ut på å mestre de kulturelle kodene som dominerer i et samfunn. Et kulturelt samfunn vil bestå av en allment akseptert «smak», og en høy kulturell kapital vil innebære å besitte «høy» form for smak i samfunnet (Wilken, 2008, s. 39-40). Eksempelvis vil utdanning være med å øke den kulturelle kapitalen, og også bruk av museum kan være en påvirkende faktor. Både samfunnet som vi lever i og de ulike formene for kapital vil være med å prege mennesket, og Bourdieu sitt begrep *habitus* viser til samfunnets påvirkning på individet (Falk og Dierking, 2018, s. 39- 40). Habitus omhandler hvordan mennesker bruker de påvirkende ytre faktorene til å danne et selv. Derfor får habitus en kroppslig faktor ved at vår væremåte og våre handlinger er basert på en kjerne som bygger på vår identitet. Resultatet blir et fast strukturert senter som er varig og stabilt (Wilken, 2008, s. 35-38).

Slik som også Bourdieu mener, vil et samfunn bestå av sosial lagdeling. Sosial lagdeling omhandler hvilken posisjon en person har i samfunnet, og det påvirkes av eksempelvis faktorer som geografisk tilhørighet, økonomi og alder. Også hvilket sosialt lag familien din tilhører, vil være med å prege ditt utgangspunkt. Ulike sosiale lag vil bruke samfunnets kulturtilbud ulikt, for eksempel at noen samfunnsgrupper bruker museum til «free-choice learning» mer enn andre. Forskjellige måter å forstå sosial lagdeling vil også innspille på museets betydning i samfunnet. Den strukturelle funksjonalismen mener sosial ulikhet er nødvendig i et samfunn. Begrunnelsen er at det er behov for både lavlønnede og høytlønnede yrker for å få fylt samfunnets behov. Dette kan sammenlignes med bruken av museer, der det er observert at familier som bor i samfunnsområder med få ressurser, vil bruke museum mindre i deres dagligliv. En annen måte å forstå sosial lagdeling på er gjennom konfliktteori. Denne teorien bygger mye på Marx, og handler grunnleggende om at sosial lagdeling har utgangspunkt i individers mangel på egenkapital, eller på grunnlag av diskriminering mot noen menneskegrupper (eksempelvis kvinner, fattige, annen etnisk bakgrunn). Det er stilt spørsmål



om museum i lys av konfliktteorien, er med å videreføre et skille mellom mennesker. En tredje måte å forstå sosial lagdeling på er gjennom symbolsk interaksjonisme. Her fokuseres det på hvordan sosial status påvirker hverdagsinteraksjoner, samt hvordan sosiale klasser blir konstruert og opprettholdt. Eksempelvis kan dette sammenlignes med studier som viser at barn som drar på museum med sine foreldre, har større sannsynlighet for å bruke museum på fritiden senere i livet (Falk og Dierking, 2018, s. 35-38).

### **Mikrolevel**

Mikrolevellet innenfor den sosiokulturelle dimensjonen vektlegger hvordan sosiale miljøer er med å prege individers oppførsel. Falk og Dierking (2018, s. 40) trekker frem teoretikeren Lev Vygotskij som mener at kognitiv utvikling skjer i interaksjon med mennesker. Mikrolevellet vektlegger å lære seg handlemåter og ferdigheter som skal bistå til å navigere i den sosiale verden (Falk og Dierking, 2018, s. 44).

Vygotskij mener at menneskelig tenkning tar utgangspunkt i det sosiale og historiske aspektet. All forståelse vil dermed bygge på tankesett fra tidligere samfunn og det nåværende samfunnet som individene lever i. Årsaken er at mennesker bruker medierte midler som er laget av tidligere generasjoner. Eksempelvis er språket et medierende middel. Språket vil alltid være kontekstuell og preget av både en felles, men også individuell forståelse. Vygotskij mener at barn lærer språk ved at de oppfatter tale mellom mennesker. Derfor vil de først ha en kollektiv oppfatning av språket før de gjør det til sitt eget. Vygotskij mener læring foregår i det kollektive, men også individuelt gjennom den proksimale utviklingssonen. Det innebærer at mennesker har et visst potensiale som kan oppnås ved riktig bistand. Om det som skal læres blir for kjedelig eller for vanskelig, faller læringspotensialet utenfor den proksimale utviklingssonen, og muligheten for læring er avtatt. (Falk og Dierking, 2018, s. 40-42). I den proksimale utviklingssonen er det viktig at lærer eller andre klassekamerater blir *stillasbyggere* som handler om at en *mer kompetent andre* vil støtte eleven og kan hjelpe han til å mestre noe ut over sin egen kunnskap (Witteck, 2021, s. 53). Falk og Dierking (2018) ser sosiokulturell tilnærming til læring som en typisk form for tilrettelegging på museum.

En annen læringsmetode er ved modellering eller bruk av fortelling. Modellering handler om å tilegne seg kunnskap gjennom observasjon eller imitasjon. Dette kan være relevant når det gjelder læring av ferdigheter som ikke er verbale. Falk og Dierking (2018) sine resultater viser

at noen egenskaper var viktig hos modellene «warm, powerful, and possess desirable objects and other characteristics.» (Falk og Dierking, 2018, s. 44). Fortelling er et viktig virkemiddel for læring, fordi fortellinger og minner kan lagres og internaliseres slik at de senere kan hentes tilbake i lignende kontekster. Det er ofte lettere å bygge langsiktige minner gjennom bruk av fortellinger. Derfor får de rollen som byggesteiner der det kan struktureres kunnskap. Bruk av fortellinger i læring, eksempelvis *pretend play*, kan være nyttig for barns sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling (Falk og Dierking, 2018, s. 43).

Innenfor mikrolevelet er også teorien til Jean Lave og Etienne Wenger (2003) relevant. De mener læring er et større konsept inkludert i en felles opplevelse, og deres begrep *situert læring* handler om at det vil dannes læringspraksiser rundt sosiale fellesskap der det deles de samme aktivitetene og interessene. Her vil det etableres «regler» for hva som er godtatt oppførsel og handlemåte. Eksempelvis kan dette knyttes til hvordan ulike skoler vil ha ulik praksis og forståelse for hvordan skolen skal drives. Nybegynnere som kommer inn i et praksisfellesskap, må lære seg de uskrevede reglene. Hovedpoenget er at læring alltid vil være situert i kulturen gjennom forskjellige sosiale koder (Lave og Wenger, 2003, s. 31-38).

### 3.3.3 Den fysiske dimensjonen ved læring

Å sette erfaringer inn i en fysisk kontekst kan være avgjørende for om en person skal ha mulighet til å skape mening og lære av en tidligere opplevelse. Falk og Dierking (2018) mener at atferdsinnstillinger er kulturelt determinert, det vil si at mennesker oppretter en rolle i forhold til de ulike fysiske stedene de befinner seg. Rollen blir oppfattet som en stabilitet i ulike sosiale institusjoner, og de blir også brukt som et «sosialt lim». Samfunnet vil være både sammensatt og forankret av ulike felles aksepterte koder (eksempelvis at det er greit å hysje på noen som snakker høyt på kino). Kodene fungerer som «regler» i samfunnet, og ved å lære seg de grunnleggende sosiale kodene, blir det mulig å bygge ny kunnskap på disse. Dette kan sammenlignes med de som besøker museum for første gang. De vil gjerne ha nok med å lære de kodene som fungerer i et museumsbygg og derfor få mindre ut av besøket. Når de besøker et museum senere, vil de ha mulighet til å bygge på de kodene som de lærte den første gangen (Falk og Dierking, 2018, s. 56-57).

Falk og Dierking (2018, s. 54-55) viser til at nyere forskning mener den fysiske konteksten er veldig relevant ved at en persons tanker om selvet gjerne vil være nært knyttet til den fysiske verden vi lever i. Også den følelsen som et individ opplever rundt et fysisk sted påvirker selvet. Den fysiske konteksten vil prege individets oppførsel, hva som observeres og hva vedkommende lærer. Dette handler om at ulike elementer vil appellere til underbevisstheten. Det er eksempelvis gjort undersøkelser som viser at individer som utførte en test i laboratorium fikk dårligere resultat enn de som gjennomførte testen i en meningsfull fysisk kontekst. Læring vil alltid være kontekstuell, og for både barn og voksne blir det viktig å lære seg til å kunne transformere læringen fra et miljø til et annet.

Ved at læringen er kontekstuell, vil den alltid være situert i tid og sted. Å kunne bruke kunnskapen på flere arenaer, blir en ferdighet elevene må lære seg: «The best evidence is that learning is generalizable to new situations only when the individual can recognize elements of the context in which learning originally occurred within the novel context.» (Falk og Dierking, 2018, s. 56). Ved bruk av ekskursjon, vil elever som arbeider med den samme tematikken på ekskursjonen og på skolen ha mulighet til å knytte de to stedene sammen. Læring som er preget av positive følelser vil også være mer effektivt. Forskning viser også at når miljøet rundt elevene ikke lenger opplevdes som et typisk klasserom, ble det økt elevinitiativ til diskusjoner og læring (Falk og Dierking, 2018, s. 56). Videre vil jeg presentere hvilke valg jeg har tatt i arbeidet med oppgaven.

## 4 Metode

Forskningsdesign handler om hvilke grunnlag du legger for analysen, og Mariell Gleiss og Elin Sæther (2021, s. 26) omtaler metode som en sentral del av forskningsdesignet i en empirisk analyse. I dette metodekapittelet vil det systematisk bli lagt frem hvordan de empiriske dataene er blitt innhentet. For det første blir det presentert en forklaring på hvorfor det er tatt i bruk kvalitativ metode med en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Videre vil jeg beskrive mine begrunnelser og krav for å få utvalg og rekruttering av informanter som var relevant for min studie. Deretter presenteres hvordan jeg har gjennomført intervju og observasjon. Det vil også komme en beskrivelse av museet Eidsvoll 1814, som har hatt en sentral rolle i denne studien. Mot slutten av kapittelet vil jeg reflektere rundt forskningsetikk, forskningskvalitet, og det vil bli lagt frem hvordan jeg har jobbet med å analysere mine funn.

### 4.1 Kvalitativ metode

Mitt mål for denne masteroppgaven var å høre hvilke holdninger og refleksjoner lærere og verter har til tema ekskursjon. Det beste metodiske valget for denne oppgaven var en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode handler om å undersøke et mindre antall mennesker som oppfyller visse forhåndsbestemte krav. Dette samsvarer med hvordan Tjora (2021, s. 128) beskriver et kvalitativt intervju. Gjennomgående i studien er det bruk av en sosialkonstruktiv tilnærming. Dette kommer til syne blant annet i hvilken sammenheng det er mellom problemstilling, datamaterialet og konklusjonene. Også med tanke på validitet er det vektlagt en sosialkonstruktivistisk innfallsvinkel (Gleiss og Sæther, 2021, s. 204-206).

I denne masteroppgaven har jeg valgt å gjennomføre observasjoner og semistrukturerte intervju, to former for kvalitativ metode. Ved bruk av flere datainnsamlingsmetoder omtales det som *metodetriangulering* (Gleiss og Sæther, 2021, s. 32). Begrunnelsen for bruken av metodetriangulering er at bruk av flere metoder kan føre til styrket gyldighet og pålitelighet i oppgaven (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 236). Alle informantene har først blitt observert og deretter deltatt i intervju. Årsaken til at det ble gjennomført observasjon først, var fordi jeg ønsket at informantene og jeg skulle ha en felles referanseramme under intervjuet. Observasjonene har også blitt brukt som materiale i seg selv.

## 4.2 Utvalgskriterier og rekruttering

Informantene som er med i denne studien er ikke tilfeldig valgt, for jeg har gjennomført et tilgjengelighets- og kriteriebasert utvalg (Gleiss og Sæther, 2021, s. 39-41). Tilgjengelighetsutvalget handler om at Eidsvoll 1814 ble valgt som museum fordi min skoleklasse på høyskolen besøkte dette museet. Videre er skolene og lærerne som er med i denne studien, valgt ut fra når på semesteret de skulle besøke Eidsvoll. Jeg var motivert for å intervjuer både ungdomsskole- og videregående skolelærere, men fordi majoriteten av besøkende på høsten var videregående klasser, ble de utvalgt for å være med i min studie. Tilgjengelighetsutvalget handler om at både museum, verter og lærere er basert på «tilfeldige tilgjengelige». Videre vil det bli presentert hvilke kriterier som er blitt lagt til grunn for valg av informanter.

### 4.2.1 Lærere

Besøket til Eidsvoll 1814 på videregående skole går under faget historie, og et kriterium for deltakelse i studien var at læreren skulle være faglærer i dette. Årsaken for bruk av faglærere var et ønske om å høre deres didaktiske og pedagogiske valg for å ta med elevene på ekskursjon. For eksempel handlet dette om hvordan de har valgt ekskursjonssted, samt hvordan de har jobbet i klassen med for- og etterarbeid i timene før/etter ekskursjonen. Lærerne som ble utvalgt skulle gjerne ha erfaring med ekskursjon, men det var ingen direkte krav. Jeg var interessert i å intervjuer lærere med både mye og lite erfaring, slik at jeg kunne få flere utgangspunkt for hvordan de drev for- og etterarbeid rundt museumsbesøk. Det var ikke vesentlig om læreren hadde vært på Eidsvoll 1814 tidligere. Jeg ønsket også å snakke med lærere fra ulike skoler, fordi jeg ville høre hvordan forskjellige skoler la til rette eller ikke la til rette for at faglærere kunne ta med klasser på ekskursjon. Til slutt ble utvalgt mitt fire lærere fra tre ulike skoler. Lærerne vil bli atskilt fra hverandre og omtalt med navnene Lukas, Linus, Leo og Lars. For å anonymisere informantene, kan navn ha blitt gitt uavhengig av kjønn på informanten.

For rekruttering av lærere, fikk jeg bistand fra en av vertene på Eidsvoll 1814 som satte meg i kontakt med lærere som skulle på besøk høsten 2022. Verten sendte først en e-post til skolene, med forespørsmål om noen lærere ville være informanter i en masteroppgave. Av de skolene eller lærere som takket ja, tok jeg direkte kontakt der jeg sendte mer utdypende informasjon om

hva studien skulle omhandle. Her sendte jeg samtykkeskjema (vedlegg 8.4), hvor jeg forklarte at jeg ønsket å være med på en observasjon, samt gjennomføre et intervju i etterkant. Videre hadde jeg kontakt med informantene på e-post, der de sendte meg informasjon om når de skulle på Eidsvoll 1814, og hvor vi avtalte sted og tid for intervju. Rekruttering av lærerne har dermed vært ved bruk av snøballmetoden. Det er flere utfordringer med snøballmetoden, og eksempelvis kan det innebære at førstekontakten får vite informasjon om de andre informantene (Tjora, 2021, s. 150-151). I min studie var det slik at førstekontakten hadde kontaktinformasjonen til skolen, men ikke til den spesifikke læreren jeg skulle intervju. På den måten ble informantene skjernet mot hverandre, samtidig som jeg fikk informanter til studien.

#### 4.2.2 Vert

Det ble stilt to krav i rekruttering av vertene fra Eidsvoll: De skulle ha hyppig kontakt med elevene som er på besøk og skulle gjerne arbeide med museumsutstillingen. To av informantene jobber fast på Eidsvoll og har dermed en del med utstillingen og samarbeidet mellom skole og museum å gjøre. Den tredje verten jobber ikke i fast stilling og hadde av den grunn ikke like mye innsikt i museets arbeid. Likevel ønsket jeg å samtale og observere alle tre vertene, da jeg fant det relevant å høre deres ulike refleksjoner ut ifra ståsted. Jeg hadde ikke noe krav til utdannelsesbakgrunn eller ansettelseslengde.

Rekruttering av vertene foregikk på tre ulike måter. Den første verten har jeg hatt kontakt med gjennom hele prosessen. Det var en foreleser på høyskolen som satte meg i kontakt med verten, og foreleseren fungerte derfor som portvakt. Portvakten har funksjon som en døråpner for å få tak i andre informanter. Det som kan være negativt ved bruk av portvakter, henger sammen med at portvakten kan få et maktforhold over forskeren, som gjør at forskeren føler seg presset til å følge portvaktens innspill (Gleiss og Sæther, 2021, s. 41-42). I denne studien har ikke jeg som forsker følt på dette dilemmaet, og jeg har derfor brukt informanter som er funnet ved hjelp av portvakten. Videre holdt jeg og verten kontakt på e-post, Zoom og et fysisk møte. Flere av disse møtene foregikk da jeg enda var i tankeprosessen med masteroppgaven. På den måten fikk den første informanten et litt annet innsyn i oppgaven enn de andre informantene. Men på bakgrunn av dette, har jeg ikke merket noen forskjell i intervjuene. Når alt kom til alt, ble problemstilling og vinkling på oppgaven bestemt av meg som forsker alene.

Den andre informanten ble rekruttert ved at den første verten spurte om noen kollegaer ønsket å være med i studien. Her ble igjen snøballmetoden brukt for å finne informanter. Da jeg hadde fått kontaktinformasjon til min andre informant, sendte jeg informasjon om min studie og et samtykkeskjema. Den siste informanten møtte jeg under observasjoner på Eidsvoll 1814. Jeg og informanten hadde noen uformelle samtaler, og jeg spurte direkte om jeg kunne bruke det vi snakket om inn i studien. I senere tid ønsket jeg en mer organisert samtale med verten, og sendte en e-post hvor jeg hørte om vedkommende kunne tenke seg å stille til intervju.

Vertene vil bli adskilt med navnene Vilma, Veronica og Viktoria. Vertene har også fått tilfeldige navn som ikke nødvendigvis samstemmer med kjønn. Jeg vurderte lenge om det beste for å bevare anonymiteten til informantene var å omtale dem med tallene 1-4. Dette gjaldt spesielt for de som arbeider på Eidsvoll 1814, da det er begrenset med personale. Jeg tok en avgjørelse på å anonymisere både alder, kjønn og annen informasjon fordi det kunne føre til gjenkjennelse av mine informanter. For å gjøre det likt, har jeg anonymisert både verter og lærere like mye, selv om det potensielt kunne blitt gitt mer bakgrunnsinformasjon om lærere uten å være redd for gjenkjennelse. En negativ faktor ved dette, vil være at den informasjonen som er anonymisert kunne vært relevant særlig for læreres profesjonsutøvelse. Brinkmann og Kvale (2015) mener at en fallgrube med tanke på anonymisering kan være at informantene mister sin stemme. For å minske denne fallgruben, fikk informantene til slutt navn.

### **4.3 Datainnsamling 1: intervju**

Før jeg gjennomførte intervjuene med mine informanter, gjorde jeg et pilotintervju med en lærer for å teste intervjuguiden. Ved å gjennomføre pilotintervjuet, lærte jeg at noen av spørsmålene mine var utydelige, samt at det var viktig å være veldig presis i formuleringer. Intervjuguiden for vertene har ikke gjennomgått et pilotintervju, men den samme tematikken ble brukt i de to intervjuguidene. Den eneste forskjellen er vinklingene på spørsmålene.

Jeg og informantene har hatt kontakt over e-post og har avtalt intervju her. Informantene fikk velge mellom å gjennomføre på Zoom eller fysisk, det de var mest komfortable med. Informantene hadde også mulighet til å velge tid og sted der intervjuet skulle finne seg. Resultatet var at fem informanter gjennomførte fysisk, og to på Zoom. Alle intervjuene varte mellom 30–50 minutter. De fysiske intervjuene ble gjennomført enten på Eidsvoll 1814 eller

på skoler der lærerne jobbet. Under alle intervjuene hadde vi tilgang på grupperom eller kontor, som tilsa at vi fikk ha en samtale uten forstyrrelser. To faktorer som jeg la vekt på under intervjuene, var at det skulle være trygge omstendigheter for informantene, og at de skulle få god tid til å reflektere over sine svar (Tjora, 2021, s. 135-137).

Intervjuguiden har bestått av fire hovedkategorier, i tillegg til innledning og oppsummering. Jeg valgte i oppgaven å bruke to ulike intervjuguider, en til lærerne (vedlegg 8.2) og en til vertene (vedlegg 8.1). Årsaken til to ulike intervjuguider er at de to perspektivene måtte ha ulike justeringer. Samtidig er det benyttet de samme kategoriene for å opprettholde en likhet mellom samtale. De fire kategoriene er 1) forarbeid og etterarbeid, 2) rammer for ekskursjon, 3) under ekskursjon og 4) utfordringer. Ved utforming av intervjuene brukte jeg Tjora (2021) sin modell som er inndelt i «innledning», «refleksjonsspørsmål» og «avrundingsspørsmål». Ved å begynne med innledning kunne jeg bruke informasjon informantene fortalte meg videre i intervjuet. Risikoen med å starte slik, kan være at informantene opplever det som en treg start. I avrundingsfasen ga jeg informantene mulighet til å komme med andre tanker og refleksjoner som ikke hadde kommet frem tidligere i intervjuet. (Tjora, 2021, s. 160). Til slutt takket jeg informantene for at de hadde stilt opp på observasjon og intervju.

Ved at det er brukt semistrukturert intervju, fikk samtale forskjellig utvikling i forhold til det informantene fortalte underveis. For å kunne sammenligne resultater, ble det viktig for meg som forsker at alle spørsmålene som var forberedt ble formidlet til informantene, men hvordan det ble gjort, samt rekkefølgen, har vært ulikt i hvert intervju. Informantene hadde ikke mulighet til å se spørsmålene på forhånd, men fikk tilsendt hovedkategoriene det skulle prates rundt. Årsaken var at informantene ikke skulle trenge å sette av ekstra tid for å forberede sine svar til intervjuet. I en hektisk arbeidsdag, skulle det ikke være en ekstra byrde å frivillig være med i en studie.

Som sagt var det to av informantene som gjennomførte intervjuet på Zoom. Det å gjennomføre et intervju som ikke er fysisk, kan være utfordrende. Dette merket jeg da en lærer satt på et kontor med andre ansatte. Dette fikk en hemmende effekt på intervjuet, fordi det var andre lyder som drev i bakgrunn, i tillegg til at informantene måtte flytte seg flere ganger. Derfor hadde dette intervjuet ikke like god flyt som de andre intervjuene hadde. Uansett mener jeg informantene hadde reflektert svar og vendte det meste av oppmerksomheten mot intervjuet. Intervjuene



som ble gjennomført på zoom, hadde en mer fast struktur, og var ikke like drevet av flyt. Årsaken til dette handler om at en samtale på Zoom er vanskeligere å få til å flyte, med tanke på at det kan være utfordrende å høre hverandre i en samtale. Den andre læreren som også gjennomførte på Zoom, satt på eget grupperom som gjorde at samtalen ble foretatt uten forstyrrelser.

#### **4.3.1 Lydopptak og transkribering**

Lydopptak ble gjort gjennom nettskjema og en app på mobilen. Alle intervjuene ble lagret i det samme skjema, som gjorde det enkelt å finne tilbake til de ulike intervjuene. Fra nettskjema ble intervjuene nedlastet på privat datamaskin. Når jeg gjennomførte det første intervjuet på Zoom, brukte jeg opptaksfunksjonen der. Dessverre var det en teknisk feil som gjorde at intervjuet ikke ble lagret. Dermed måtte jeg etter intervjuet notere ned i stikkordsform det jeg husket at informanten hadde snakket om.

Transkribering foregikk alltid samme dag eller dagen etter intervjuet for at samtalen skulle være så friskt i minnet som mulig. Ofte kan transkribering beskrives som en tung og lang prosess (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207), men ved at jeg gjorde det som en to-trinns prosess, ble arbeidsmengden lettet. Totrinns-prosessen omhandlet for det første at lydopptaket ble kjørt gjennom transkriberingsprogrammet til Word. Dette var for å få et «råmateriale» jeg kunne jobbe ut ifra, samt å lette arbeidsmengden med å transkribere alt for hånd. For det andre har jeg ved hjelp av transkriberingspedal gjennomgått intervjuene. Alle intervju er nøye hørt gjennom to–tre ganger for å få med så mange detaljer i samtalen som mulig. Før jeg begynte med transkribering, tok jeg noen valg om hvordan jeg ønsket å få ned den skrevne teksten. Dette omhandler at jeg har unngått å dele opp informantenes svar for mye. Der jeg kommer med ubetydelige ord eller lyder for samtalen, som «mhm» og «ja», er dette utelatt i den nedskrevne teksten. Der jeg som forsker har hatt innskudd som er relevant for samtalen, er det skrevet inn.

#### **4.4 Datainnsamling 2: Observasjon**

Observasjonene har foregått over fem dager i oktober - desember, og jeg fikk observert alle fire lærerne og de tre vertene. Målet med observasjonen var både å se hvordan Eidsvoll 1814 gjennomfører sine ekskursjoner, men også for at jeg og informantene skulle kunne ha en felles

referanseramme under samtalene. Under observasjon fikk jeg mulighet til å gå sammen med alle lærerne, og jeg fikk se vertene utføre ulike oppgaver.

Da jeg enda var i tankeprosessen om hvordan jeg skulle utforme oppgaven, fikk jeg være med på en ekskursjon med en ungdomsskole. Ved å gjennomføre en «pilotobservasjon» ble det lettere for meg å vite hvordan jeg ville vinkle oppgaven, samt hva jeg burde se etter på de andre observasjonene jeg skulle gjøre i ettertid. Denne pilotobservasjonen er ikke en del av mitt materiale, men hjalp meg med å få innsikt i hvordan Eidsvoll gjør sine ekskursjoner for ungdomsskoler.

Under observasjonen i Eidsvollsbygningen inntok jeg en tilbaketrukket observatørrolle hvor jeg konsekvent gikk bakerst for å registrere alle inntrykk. Jeg hadde ingen interaksjon med elevene under besøket og tok heller ingen aktiv kontakt med læreren. Ved at jeg gikk bakerst med læreren under flere besøk, ble vi ved noen anledninger gående i samtale. Her ble den tilbaketrukne forskerrollen brutt. Denne forskerrollen kan omtales som en *deltakende observasjon*, som innebærer at man i første omgang har en ren observasjon, men som kan benytte ulike former for interaksjon med informantene (Tjora, 2021, s. 71). Opplegget på Eidsvoll 1814 omfattet også en filmvisning på 15 minutter, med påfølgende oppgave til filmen, før det til slutt var en quiz. Også under denne delen av programmet valgte jeg å ha en tilbaketrukket observatørrolle. Dette innebar at jeg satt bakerst i auditoriet og ikke deltok i oppgaven eller i quizen. Noen av elevgruppene hadde også mulighet til å gå i portrettrommet som viser mange av Eidsvollsmennene som var til stede. Her inntok jeg den samme rollen som tidligere. Ved at jeg som forsker befant meg i samme rom og gikk omvisningen med elever og lærere, kan det diskuteres om rollen min var tilbaketrukket eller deltagende under observasjonen. Jeg oppfattet rollen selv som tilbaketrukket, men deltagende når lærere eller verter tok aktivt kontakt med meg.

Under omvisning hadde jeg med en notatbok, slik at det var mulighet for å ta noen stikkord underveis. Mellom de ulike oppleggene var det en pause for elevene, samt en matpause omtrent midt på dagen. Under pausene hadde jeg uformelle samtaler både med lærere og verter. Noen av samtalene var ganske informative, hvilket gjorde dem nyttige for materialet mitt. Disse samtalene var ikke forberedt, og jeg gjorde meg noen mentale notater som jeg skrev ned som

skriblenotater så fort jeg hadde mulighet til det. Senere samme dag ble disse, sammen med de andre notatene, skrevet ned som utfyllende, renskrevet tekst (Gleiss og Sæther, 2021, s. 114).

#### **4.5 Eidsvoll**

Undervisningsopplegget på Eidsvoll består av mange ulike elementer, og hva elevene får oppleve er avhengig av hvilket klassetrinn som er representert på ekskursjonen. Jeg vil her fortelle om hvilke elementer som er med i ekskursjonen for videregående skole.

Omvisningen i Eidsvollsbygningen omhandler en tur på omtrent 45 minutter. Her får elevene først en liten introduksjon til bakgrunnen for Grunnloven, hovedsakelig referanser til den amerikanske og franske revolusjonen. Videre får elevene innføring i både Karsten Anker sitt liv, og om fremgangen i arbeidet for å komme frem til Grunnloven og valg av konge i Norge. Hovedsakelig er det vertene som leder omvisningen, mens elevene har en mer passiv rolle. Med tanke på at det gjerne er flere elevgrupper som kommer samtidig, er det ingen rekkefølge på hvor elevene begynner på utstillingen. Noen elever begynner i Eidsvollsbygningen, mens andre begynner med filmvisning i Wergelands hus. Midt på dagen har elevene en 45 minutters matpause, før de ruller på besøket. Filmvisningen foregår i et auditorium der elevene sitter på stoler mens de ser film, etterfulgt av quiz. Til filmen får elevene en oppgave der de skal observere fenomener som ikke passer inn i tidsrommet 1814 /opplysningstid /Grunnloven. Eleven som har funnet den mest imponerende feilen, får en belønning (kake, sjokolade). Quizen tar for seg sentrale spørsmål rundt tematikken, eksempelvis er det spørsmål om hvor mange personer det var representert på Eidsvoll, og når Grunnloven sist ble endret. Elevene som hadde mulighet til å gå i portrettrommet fikk enten gå alene, eller fikk en kort introduksjon av en vert. Portrettrommet viser et utvalg eidsvollsmenn, i tillegg til at det var noen gjenstander knyttet til den amerikanske revolusjonen.

#### **4.6 Forskningsetikk**

Forskningsetikk fremstiller retningslinjer om hvilke hensyn forskeren må ta under hele prosessen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 43). I dette delkapittelet vil det bli lagt frem Gleiss og Sæther (2021) sine tre forskningsetiske prinsipper 1) informert samtykke, 2) konfidensielt og anonymisering og 3) unngå negative konsekvenser for deltaker.

Informantene som var med i denne studien ble informert gjennom skriftlig e-post hva studien innebar. Samtykkeskjema ble sendt på e-post i forkant, slik at alle hadde mulighet til å lese gjennom det før det første møtet. Et informert samtykke omhandler at samtykket fra informanten skal være «frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart» (Gleiss og Sæther, 2021, s. 44). Derfor var det viktig for meg som forsker at informantene skrev under på samtykkeskjema så fort som mulig når observasjonen begynte, slik at det formelle skulle være på plass før noe materiale var samlet inn. I informasjonsskrivet ble informantene godt informert om hvordan materialet kom til å bli samlet inn, noe som også ble formidlet i begynnelsen av intervjuene. Det ble også informert at informantene når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra studien, uten at det skulle føre til noen konsekvenser (*vedlegg til NSD*).

I denne masteroppgaven kommer det tydelig frem hvilket museum som er representert, som gjør at vertene ved museet har større mulighet for å bli kjent igjen. På grunn av denne risikoen, var det sentralt at jeg som forsker fikk godkjennelse av alle informanter på at museets navn kunne benyttes. For å kunne holde informantene så nøytrale som mulig, er det ikke oppgitt kjønn, navn eller annen informasjon som kan indentifisere forskningsdeltakerne. På den måten har jeg vært oppmerksom på det andre forskningsetiske prinsippet som er konfidensialitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106).

Masteroppgaven presenterer informantenes erfaringer og meninger om et tema som anses som lite «risikabelt» å omtale seg om. På den måten anså jeg det som en lav risiko for at informantene i intervjuet skulle føle på ubehag om å snakke rundt sensitive tema. På den andre siden skal man være påpasselig med hvilke oppfølgingsspørsmål som stilles, da disse gjerne er en spontan reaksjon på det som informanten har fortalt. Et element som jeg har vært oppmerksom på, handler om hvordan forskeren presenterer forskningsdeltakernes svar i analysen. Ønsket er å presentere informantene på en saklig og ordentlig måte, som innebærer at informantenes svar må formuleres inn i riktig kontekst. Her blir det tredje forskningsetiske prinsippet, som handler om å unngå negative konsekvenser for deltakerne, viktig. Dette kan blant annet omhandle at forskeren må være observant på hvilke spørsmål som stilles informantene, eller at deltakere kan være i en sårbar livssituasjon (Gleiss og Sæther, 2021, s. 45).

## 4.7 *Forskningskvalitet*

Forskningskvalitet innebærer ulike kvalitetskriterier som er med å styrke oppgaven sin pålitelighet og gyldighet (Tjora, 2021, s. 259). Videre vil jeg ta for meg reliabilitet og validitet, og hvordan dette kommer frem i oppgaven.

I mitt forskningsprosjekt var jeg opptatt av å ikke stille førende spørsmål i intervjuene, i tillegg til å holde en så tilbaketrukket rolle som mulig under observasjonen. Forskeren vil aldri kunne være objektiv i egen forskning, og alder, kjønn, erfaringer, klasse og etnisitet kan være med å prege hvilke informanter man får tak i, og dermed også de resultatene som kommer frem i analysen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 49). Dette kom til syne blant annet da en av vertene fortalte hvordan hun opplevde å bli påvirket av min tilstedeværelse under omvisning i Eidsvollsbygningen. Hun fortalte hvordan omvisningen mulig var blitt lenger enn den vanligvis var, som et resultat at hun visste at jeg var der. Reliabilitet handler om å vurdere hvor vidt forskningsprosessen og undersøkelsen er til å stole på. Det handler eksempelvis om datamaterialet er påvirket av forsker eller andre faktorer i forskningsprosessen, noe som kanskje kan trekkes linjer til her (Gleiss og Sæther, 2021, s. 202).

I denne oppgaven ble forskningsspørsmål utarbeidet før teori og tidligere forskning ble lest, men ble redigert underveis da jeg fikk mer innsikt i hva temaet omhandlet. Med tanke på problemstillingen, var denne førende for den metodiske tilnærmingen som ble valgt. Forskningsspørsmålene var det første utgangspunktet for koding av funnene, og til slutt ble kodene dannet på et grunnlag av både empiri og teori. Ved å arbeide på denne måten, har forskningsdesignet vært gjennomgående i hele oppgaven, som kan sikre validitet. Validitet ser på hvor godt ulike deler av forskningsdesignet henger sammen, og handler om kvaliteten på datamaterialet, forskerens fortolkninger og de konklusjonene som det er kommet frem til. Ved at det er tatt i bruk en sosialkonstruktivistisk tilnærming, har jeg når det kommer til validitet vært mer opptatt av å få deltakernes perspektiver rundt problemstillingen, enn å kontrollere hvorvidt det er sant eller ikke (Gleiss og Sæther, 2021, s. 204 - 206).

Et grep jeg kunne gjort for å bedre kunne kombinere intervju og observasjon, var å følge lærerne i undervisning før- og etter ekskursjon for å faktisk se hva lærerne gjennomfører av for- og etterarbeid. Ofte fortelles noe annet enn det som faktisk gjennomføres, som vil si at det ikke med sikkerhet er blitt gjennomført det arbeidet som eventuelt blir sagt er gjort. Jeg fikk gjennom

intervjuene tilgang til de erfaringene og opplevelsene lærerne har erfart på ekskursjoner, men kan ikke si noe konkret om hvordan de opptrer eller handler om det som er blitt fortalt (Anker, 2020, s. 37). Dette omhandler også en form for validitet, ved at jeg har reflektert over hvilken kunnskap intervjuet gir, og hva jeg ikke har innblikk i (Gleiss og Sæther, 2021, s. 206).

## **4.8 Analysen**

For å jobbe med analysen, har jeg tatt utgangspunkt i Trine Anker (2020) sine fire faser; 1) materialinnsamling, 2) kondensering og kategorisering, 3) å skrive ut analysen og 4) drøfting og teoretisering. Ved å systematisk gå gjennom materialet, har det hjulpet meg å arbeide effektivt og ryddig. Videre vil jeg ta for meg hvordan jeg har jobbet med de fire fasene i analysen.

I den første fasen var det viktigste å få samlet inn materialet. Ved at jeg i forkant hadde brukt mye tid på å lese teori og tidligere forskning, ble det materialet jeg fant preget av tanker og inntrykk som jeg hadde laget meg. I begynnelsen var dette en prosess som var lite ryddig, og jeg prøvde å holde en forskerlogg over de tanker og følelser jeg hadde om prosjektet. Forskerloggen kan hjelpe forskeren med å bearbeide de følelsene og tankene som kan dukke opp under arbeidet med masteroppgaven, både det som omhandler informanter, men også andre utfordringer (Anker, 2020, s. 64-65).

Den andre fasen omhandler å arbeide mer systematisk i det datamaterialet som nå er valgt ut. I denne prosessen valgte jeg en abduktiv analytisk tilnærming. Det ble dermed tatt i bruk en abduktiv analyse, som innebærer at analysen beveger seg mellom det empiriske og det teoretiske (Anker, 2020, s. 60). Da jeg kodet mitt materiale, brukte jeg først de tre forskningsspørsmål jeg ønsket å undersøke. Men med tanke på at disse forskningsspørsmålene var ganske omfattende, brøt jeg kodingen ned til fem ulike kategorier. Videre gikk jeg gjennom de ulike dokumentene med transkribert tekst, der jeg fargekodet de sitatene som jeg fant relevant for oppgavens innhold. Eksempelvis ble det som omhandlet «begrensninger» markert i blått, mens det som omhandlet «lærerens rolle» ble markert i rødt. Noen av sitatene var relevante under flere kategorier, og de ble dermed farget med to farger. Etter fargekodingen var gjennomført, samlet jeg alle relevante sitat inn i samme dokument. Der ble det tydelig markert hvem som hadde sagt hva, hvilken kontekst det omhandlet, og hvilken side i

originaldokumentet jeg kunne finne det. Ved å systematisere arbeidet slik, ble det ryddig å arbeide med kategoriene i samme dokument. Kategoriene og kodene ble dannet både ved å se hva informantene omtalte, men også hva jeg allerede hadde skrevet om tidligere forskning og teori. Ved å arbeide på denne måten, vil det teoretiske rammeverket og det empiriske materialet videreutvikle seg i tråd med hverandre. Kodene er dermed bestående av det teoretiske rammeverket, det empiriske materialet og de forskningsspørsmålene som ble utarbeidet.

I den tredje fasen handler det om å velge ut hva som ønskes å presenteres i oppgaven. Anker (2020) legger frem at dette kan gjøres ved bruk av forskningsspørsmålene, noe jeg tok bruk av i begynnelsen. Det ble tidlig tydelig at forskningsspørsmålene var ganske omfattende, som gjorde at det flere steder i oppgaven ble nødvendig og dele inn i mindre kategorier innenfor forskningsspørsmålet. Eksempel på dette er hvordan jeg under «utfordringer tilknyttet ekskursjon», delte inn i underkategoriene «økonomi», «tid» og «ressurser». Senere viste det seg også at forskningsspørsmålene ikke var den beste inndelingen av datamaterialet. Dermed brøt jeg ned funnene mine, og fant nye kategorier som belyste tematikken på andre måter. Under analysen er det også lett å gå i ulike fallgruver, og Anker (2020) legger frem noen vanlige feil masterstudenter gjerne gjør i en analyse. Blant annet handler dette om gjenfortelling av materiale, og at studenten kommer med egne påfunn uten at de er direkte funn i empirien. Selv tok jeg meg i noen av disse fellene, og har arbeidet for å utelukke disse.

Den siste fasen tar for seg drøfting av analysen ved bruk av det teoretiske grunnlaget. Analysen og drøftingen er skilt fra hverandre for å danne et tydelig skille på hva som er mine egne funn. I drøftingen brukes både teori og funn fra rapporter for å styrke eller motsi de funnene jeg selv har gjort. Det blir i drøftingen dermed en likeverdig diskusjon mellom empiri og teori (Anker, 2020, s. 93-97). Kategoriene i drøftingen er basert på de funnene som ble gjort i analysen. I neste kapittel presenteres funnene fra analysen.

## 5 Analyse

I dette analysekapittelet presenteres funnene fra observasjoner, intervjuer og samtaler med lærere og verter. Formålet med oppgaven er å utforske hvilke muligheter og begrensninger ekskursjon kan skape for verter og lærere. Analysen er delt opp i fire kategorier:

- Forberedelser
- Rolleforventninger
- Rolleutførelser / klasseledelse
- Fordeler ved bruk av ekskursjon

De fire kategoriene bygger på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og er dannet i samsvar med både teori og empiri. Under hvert tema vil det være flere underkategorier som belyser samme tematikk.

### 5.1 Forberedelser

Den første kategorien som presenteres fra analysen er *forberedelser*. I kapittel to viste jeg til forskning og teori som diskuterte betydningen av at lærere og undervisningsavdelingen ved institusjoner forbereder undervisningen og ekskursjonen før selve ekskursjonen utføres. Først presenteres den pedagogiske og didaktiske planleggingen som gjøres av lærerne og vertene, og hvilke utfordringer særlig lærere kan møte på her. Deretter hvordan lærerne forbereder elevene før besøket.

#### 5.1.1 Lærere og verter

Eidsvoll 1814 krever ingen faglige forberedelser av lærer og elever før de møter opp (Viktoria; Vilma; Veronica). Det vil si at elever møter opp med ganske ulik bakgrunnskunnskap rundt temaene Grunnloven, opplysningstid og 1814 (Vilma). De forberedelsene som Eidsvoll gir til lærere, er mer av praktisk karakter. Vilma forteller om sin erfaring med hvordan de forbereder skolene før de kommer på besøk:



Det som er av forberedelse for å komme til oss, det er jo egentlig det at man bestiller en tid. Man tar en henvendelse, enten via telefon eller epost, og får et tidspunkt da man skal komme. Og da får man jo selvfølgelig noe litt praktisk informasjon, som tidspunkt for når gruppene skal møte opp. [...] Det er jo ikke sånn at vi krever at noen skoleklasser er forberedt når de kommer, men vi opplever gjerne at de er det fordi at de er som regel kommet dit i pensum.

I intervjuene fremgår det at lærer og verter er helt ukjent for hverandre frem til de møtes på ekskursjonen. Veronica forteller at hun ikke snakker med lærere før de kommer:

Jeg har ikke snakket med dem i det hele tatt. For de ringer inn (for å bestille), og så står jeg jo der ute og venter på dem, og da søker jeg opp læreren som regel og hilser på dem. Og så snakker vi litt sammen.

Fordi vertene ikke har innsikt i lærerens forberedelse av elevene har vertene en kort samtale med læreren før de går inn i Eidsvollbygget, angående elevenes faglige nivå. Hvis læreren har forberedt elevene før besøket og undervist om tematikken, vil det være mulig for verten å gå mer i detalj under omvisning. Vertene forsøker på grunnlag av denne samtalen å tilpasse omvisningen etter elevenes kunnskapsforståelse (Viktoria; Vilma; Veronica).

Årsaken til at verter og lærere ikke har kontakt før omvisning, handler om at Eidsvoll har en egen ansatt som har ansvar for booking, og at det er ulikt hvem det er som skal guide skoleklassene. Lærerne omtaler også at distinksjonen mellom vert og lærer er kjent. De forteller at dette ikke bare gjelder for Eidsvoll 1814, men også andre museum de benytter i skolesammenheng (Leo; Linus; Lukas). I intervjuene spør jeg noen av informantene om de kunne tenke seg et tettere samarbeid mellom de to institusjonene for å danne en enda bedre læringsarena for elevene. Viktoria forteller at det hadde vært praktisk å snakke sammen før besøket: «Ja, jeg tror det er veldig nyttig hvis jeg hadde visst dagen før, om de har hatt det på skolen. Og hvor de kommer fra, og hvilke fag læreren har, så ville jeg kunne forberede meg bedre». Hos lærerne kommer det frem to synspunkter. Leo sier at det noen ganger hadde vært nyttig å kunne komme med ulike innspill til hva de ønsker å høre om, mens Lukas forteller at et tettere samarbeid kunne vært nyttig «sånn at det ikke bare blir akkurat der og da». På den andre siden sier Lukas at å samtale mer med vertene i forkant ikke blir oppfattet som et stort behov.

Intervjuene viser frem til nå at vertene har en begrenset innflytelse på forarbeidet til elevene før de møter skolen og klassen på ekskursjonsdagen. Det blir lærerens oppgave å forberede elevene, men først og fremst må de forberede seg selv. Linus sier om forarbeid at:

Det er jo kanskje 4 eller 5 år vi har brukt dem (Eidsvoll) nå, og der har vi et fast innslag. Det kommer inn på årsplanen, og vi kan snakke om turen dit tidlig. Dermed er det ikke så veldig mye forberedelser vi gjør der. Men om vi skal andre steder vi ikke kjenner, så gjør vi jo det forarbeidet og sjekker hva er det faktisk elevene får tilbud om. Eller at noen lærere kanskje drar ditt på forhånd og får oppleve det. Og jeg tenker også det at det er viktig at kanskje læreren har vært på det stedet alene først.

Ved at lærerne er kjent med hvordan Eidsvoll 1814 utfører sine ekskursjoner, mener Linus de ikke har behov for å bruke så mye tid på egne forberedelser. Men Linus sier også at han har brukt Eidsvoll sine nettsider og sine erfaringer inn i sitt forberedelsesmateriale. Det viser seg dermed å være en motstridende oppfatning hos lærerne, ved at de føler det er mindre viktig å forberede seg til ekskursjoner de har erfaring med, selv om de også uttrykker at de er usikre på hva de kommer til å møte på museet. For å kunne lage et godt og informativt for- og etterarbeid som samsvarer med det museet kan tilby, mener Linus det er sentralt at læreren kjenner til ekskursjonsstedet. Lukas uttrykker at det ikke er nødvendig å besøke museet før omvisning med klassen, på grunnlag av at lærerhverdagen er for travel. Han ser det som mer hensiktsmessig å få et ark med tydelige instruksjoner om hva de kan forvente på ekskursjonen. Viktoria er enig med Lukas, og hun sier:

Jeg synes det er alt for mye å be om at de (lærerne) skal være her før. Altså, ideelt sett, så synes jeg når skolen får en ordrebekreftelse så burde det egentlig komme et ark i tillegg hvor det står hva som skjer når dere kommer hit. [...] Jeg synes det hadde vært en mye bedre løsning enn at de skal møte opp fysisk [...], for jeg synes lærerne får vite veldig lite på forhånd.

Men selv om skolen skulle fått den nødvendige informasjonen, er det ikke med sikkerhet at den når frem til læreren. Dette kan handle om at det er fagleder som bestiller en ekskursjon, og at faglærer ikke har direkte kontakt med museet før besøket. Blant lærerne som er med i denne studien, er det få av dem som forteller at det er de selv som har vært med å bestille ekskursjonen. Flere forteller at det gjerne er seksjonsleder eller fagleder som er ansvarlig for dette, og at faglærere bare får beskjed om tid og sted i etterkant av bestillingen (Leo; Linus; Lukas). Vertene bekrefter at det ofte er lærere som kommer uten at de har tilstrekkelig informasjon om hva de skal gjøre på ekskursjonen. Vertene vet heller ikke hvilken informasjon lærere har om

programmet for ekskursjonen: «På spørsmål om hvilken person på skolen det er som har booket den omvisningen? Det er ofte litt uklart .... Og, hvem er det som da kommer med elevene? Og da vet ikke vi egentlig hva de lærerne vet» (Viktoria). En vert forteller om en episode som omhandler miskommunikasjon: «Det var en lærer som hadde bestilt for noen klasser, men ganske langt fram i tid, men hun hadde sluttet ... så da kom de ikke, fordi at det var ingen som hadde fått den beskjeden. Så det er ekstremversjonen av det da. Det har jo hendt at skoler ikke kommer fordi den personen som tok initiativet har sluttet der» (Viktoria). Kommunikasjon mellom lærere og fagledere er viktig for at riktig og nok informasjon skal bli gitt, men få lærere har direkte kontakt med ekskursjonsstedet, noe som kan føre til at verdifull informasjon går tapt. Ettersom det er læreren som skal bruke ekskursjon som en del av undervisningsopplegget, vil de trenge god informasjon for å kunne tilpasse denne undervisningen i klasserommet. En viktig del av lærerens oppgave er å planlegge ekskursjonen for at elevene skal få mest mulig læringsutbytte av besøket. Dette innebærer også å gjøre praktiske forberedelser.

### 5.1.2 Praktiske forberedelser for læreren

Ekskursjon er en metode som krever flere ressurser for å kunne gjennomføres. Dette er noe læreren må ta med i planleggingen av ekskursjonen. Videre vil jeg legge vekt på to faktorer som gjennomgående kommer frem i intervjuene - tid og økonomi.

#### **Tid**

En ekskursjon tar mye tid. For det første skal lærere arrangere, planlegge og drive for- og etterarbeid slik at ekskursjonen vil være godt faglig forankret, og for det andre må den plasseres i lys av andre fagtimer. Lærere kan ikke velge når de skal dra på ekskursjon, men må bestille en tid institusjonen er ledig. Ekskursjonen kan dermed falle utenfor det årshjulet som læreren har planlagt. Linus forteller om realiteten rundt planleggingsfasen:

Det har jo hendt noen ganger at vi har vært på skolen to ganger etter ferien, og så skal vi opp til Eidsvoll. Da blir det veldig, veldig stress. Andre ganger, så er det sånn at vi må vente halvannen måned, så da har vi kanskje gjort nesten ferdig det tema før vi drar dit.

Lukas nevner at det er viktig at de er ute i god tid med å bestille, slik at ekskursjonen blir lagt til når læreren underviser i tematikken. Skolene har også løst «tidsproblemet» på flere ulike måter, for to av de tre skolene opererer med fagdager. Fagdager innebærer at hele skoledager

blir satt av til et skolefag, noe som kan gjøre at ekskursjoner blir lettere å gjennomføre. Linus jobber på en skole der det ikke er innført fagdager, og han legger frem at «vanlig timeplan» kan oppfattes som hindrende for ekskursjoner. Bruk av ekskursjon blir begrenset, fordi det krever endring på timeplan, eller at det må tilpasses timeplanens rammer. Linus forteller:

Vi har jo bare så og så mange timer til å bruke på det. Så det er sånn noen vg 2 klasser har historie sånn på slutten av dagen, så da kan vi ta det etter lunsj, mens andre har første time på dagen og de får det kanskje ikke? [...] Jeg synes skolen er ganske ... ja, altså i og med at vi ikke har fagdager, synes jeg at for at vi skal bli enda bedre på det (ekskursjoner), så synes jeg vi trenger fagdager.

Leo og Lars har fagdager, men de opplever at ekskursjoner blir plassert utenfor disse dagene. Det handler om at denne skolen ikke opererer med faste fagdager, og av den grunn vil de ikke alltid passe inn med hvor ekskursjoner blir plassert. Eksempelvis kom dette frem i observasjonen, der Leo sine elever skulle ha andre fag på slutten av skoledagen. På skolen til Lukas blir ekskursjoner lagt til fagdage, noe som fører til at han synes det er lettere å ta med elevene ut av skolen:

Hvis vi ikke hadde hatt det (fagdager), så hadde det vært litt mer utfordrende [...]. Og det hadde vært mer problematisk hvis man måtte drive og snakket med andre team, altså andre lærere og byttet, og vi har et system nå som heter *Visma*, ikke sant? og det legger ikke akkurat til rette for sånn.

Flere lærere forteller om hvordan det nye systemet, *Visma in School*, gjør det vanskeligere for de å organisere skoledagene utenom ordinær timeplan (Leo; Lukas). Leo gir uttrykk for hvordan dette systemet er med å prege skolehverdagen:

Etter at *Visma in School* ble innført, så er det jo at det er mye, hva skal jeg si, mye mer nøyaktig timetelling enn det var før. Det skulle telles før ja, men da var det liksom litt mer sånn på skjønn. Tidligere har det bare vært justert sånn på skjønn da, men nå skal alt telles, så det er jo litt mer sånn tvangstrøye da.

Lærerne nevner utfordringene *Visma in School* skaper når det kommer til tilpasninger i timeplan som gjør det utfordrende å gjennomføre aktiviteter utenfor skolen. På Leo sin skole er det en pågående debatt om godtgjørelse for elever og lærere som skal på ekskursjon: «om vi kun får godskrevet de timene, som vi faktisk er på et museum eller er på et teater så vil jo det minske motivasjonen for å dra» (Leo). Ofte vil turen innebære noen timer på buss eller annet transportmiddel, som ikke har faglig relevans. En konsekvens er at lærere er redd for at

begrensningene *Visma in School* skaper, kan være med å prege metodevalg, og tror at færre vil velge ekskursjon om de ikke får godtgjørelse for reisevei til ekskursjonssted.

## **Økonomi**

Det økonomiske aspektet er noe som kan prege bruken av ekskursjoner fordi museum, utstillinger, teaterforestillinger og transport er en dyr utgift for skolen. Flere av lærerne omtaler at de gjerne skulle tatt med elevene oftere på tur, men opplever færre valgmuligheter blant annet på grunn av begrensende økonomiske midler (Leo; Linus). Leo forteller om hans tanker i forhold til økonomiske valg ved bruk av ekskursjon:

Skolen har ikke så mye penger, så vi må jo for det første finne noe som ikke koster så mye penger da. Og på Eidsvoll så er det jo gratis, så da er det kun transporten vi betaler for, [...] så vi benytter oss jo først og fremst av det som er gratis da eller koster lite penger.

Linus legger også frem den samme problematikken, og nevner at en avgjørende faktor er å være tidlig ute for at skolen skal sette av økonomiske midler til de ekskursjonene som ønskes: «Vi må jo få økonomi til det da, sånn for elevene skal jo ikke betale noe selv. Så det er viktig at skolen er tidlig ute med å bestemme seg for at vi skal ha disse (ekskursjonene) slik at det blir satt av midler til det» (Linus). En konsekvens av at skolen lider under økonomisk press, vil kunne være at metodefriheten til læreren minskes, og at færre velger å bruke eksempelvis ekskursjoner. Det ble også i en periode vanskeligere å gjennomføre større ekskursjoner ved at det ble en innsnevring av Gratisprinsippet i 2003 og 2008 (Fjær, 2015, s. 168-169). Etter at det ble mottatt store motsigelser på dette, valgte Stortinget senere i 2008 å endre reglementet til at «ingen skoleturer bli unødvendig avlyst, men at skoleledere, elever og foresatte fortsatt vil samarbeide om å arrangere turer til det beste for elever» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dermed ble det igjen lettere å gjennomføre ekskursjoner, selv om både økonomi og tid er sentrale faktorer som kan hindre lærere i å velge denne undervisningsmetoden.

### **5.1.3 Elever**

Alle lærerne forteller at de ønsker å besøke Eidsvoll når de jobber med den aktuelle tematikken på skolen. Hvor grundig de har gått inn i forberedelser av elevene varierer. Leo er opptatt av at de arbeider med tematikken, og hadde vært gjennom den franske revolusjonen og Napoleons

krigen før ekskursjonen, selv om de ikke eksplisitt hadde arbeidet så mye med akkurat Eidsvoll 1814. Lukas forteller om hvordan han forbereder elevene til å dra:

Vi er veldig opptatt av å gi god informasjon på at vi skal dit, og på en måte fortelle hva og hvorfor vi skal dit. Men det er ikke sånn at vi jobber veldig lenge i forkant, men det avhenger litt. For eksempel med Eidsvoll, så hadde vi timene i forkant der vi forberedte noen spørsmål som de skulle ha med seg. For når vi drar til Eidsvoll, så føler jeg ikke at det er sånn voldsomt behov for å forberede veldig lenge, men vi sørger for at vi jobber med den tematikken da. Når jeg vet at vi skal dit, planlegger jeg det ofte slik at vi har litt forberedelser, jeg setter ofte hvertfall av økten før.

Lukas forbereder noen oppgaver som elevene skal ha med seg til museet, for å ha noen konkrete arbeidsoppgaver å forholde seg til. Eksempelvis handler denne oppgaven om å undersøke en «Eidsvollsmann». Eidsvoll 1814 har et portrettbilde med flere av Eidsvollsmennene, og i oppgaven læreren har forberedt, skal elevene undersøke for eksempel hvor de kom fra og hva de drev med. «Nå til Eidsvoll så hadde de med seg to oppgaver. Den ene handlet om at de skulle velge seg en Eidsvollsmann, og da brukte vi vel også deres (nett)sider, for de har litt sånn kart der man kan se» (Lukas). Å gi elevene en slik oppgave, kan være med å befeste de opplevelsene og erfaringene de gjør seg på museet.

Det som viser seg, er at lærere legger vekt på de faglige forberedelsene til en ekskursjon, men hvordan lærere forbereder elevene på det praktiske, er varierende. Linus forteller at han opplyser elevene om at de blant annet skal inn i Eidsvollsbygningen og få høre historien om det som skjedde der, men at det utover dette er vanskelig å vite hva de møter på ekskursjonen. Dette handler om deler av utstillingen på Eidsvoll gjerne kan forandre seg, holde stengt i perioder eller ikke være tilgjengelig. Noen av lærerne opplever dermed å ikke ha tilstrekkelig med informasjon de kan videreføre til elevene, særlig på det praktiske aspektet (Linus; Lukas). Det blir også fortalt lignende om andre museer som lærere har besøkt med klassene sine. Linus forteller hvorfor han ikke ønsker å formidle til elevene hva de kan møte på museumsturen til Eidsvoll 1814:

Nå de siste årene, så har jo demokratisert egentlig vært nede. Derfor så har vi ikke villet gi elevene for høye forhåpninger om hva de skal oppleve, bortsett fra at de skal inn (i Eidsvollsbygningen). De vet selvfølgelig at de skal inn og se på bygningen der, og vi skal få en guide til å ta oss gjennom bygningen. Vi skal oppleve de ulike stedene og menneskene som bodde der og såne ting, så det vet de jo. Og så vet jeg at vi skal samles alle sammen først, eller se en film og noe intro og såne ting. Det vet jeg, men vi har ikke visst hva vi kan forvente å få utover det.

Lukas omtaler også usikkerhet rundt hva man kan forvente seg utover omvisningen i Eidsvollsbbygningen. Om lærerne på skolene som tidligere har besøkt ekskursjonsstedet deler erfaringer med hverandre, kan dette være til hjelp for å få en mer helhetlig oversikt over besøket. Dette vil også være nyttig for lærere som ikke har besøkt stedet før. Også som Viktoria uttrykker (jf. s. 44), kan et mer informativt skriv til lærere ved bestilling av turen, kunne hjelpe lærerne til å forberede elevene på hva de kan møte på utstillingen. En av faktorene som påvirker lærernes forberedelser av seg selv og elevene, er forventninger.

## **5.2 Rolleforventninger**

Intervjuene viser at både lærere og verter har forventninger til den andres rolle. Under intervju med lærerne, kommer det frem at de har forventninger til at både det strukturelle og det faglige skal være tilrettelagt på museet. Lukas forteller om sine forventninger til ekskursjonsstedet:

Det er jo at det må være et opplegg som er forberedt da. Og det har (jeg) jo stort sett alltid opplevd at den som viser rundt kan det den prater om og at det er et opplegg som fungerer. At det ikke blir så mye venting og dødtid da. Men hvis du drar med 2-3 klasser, så må det jo nødvendigvis bli litt ventetid, men at det er et opplegg som er velprøvd og som fungerer er jo en forventning, og at innholdet er faglig godt da.

Lukas sier videre at det er en forventning til vertene om at de skal ha en god formuleringsevne, som blant annet innebærer å møte elevgruppen på deres kunnskaps – og forståelsesnivå. Lærere har med andre ord en forventning til museer at de både har et informativt og effektivt program for elevene, i tillegg til verter som kan formidle godt. Vertene forteller også om det faglige aspektet, og at de føler de må leve opp til en forventning som omhandler at de skal være kompetent og ha et gjennomarbeidet tilbud. Viktoria uttaler at: «fordi skolene, det er jo lagt opp litt at man skal gi de læringsmål og sånn. Det er ikke så mye rom for variasjon». Verten forteller her at kompetansemålene binder omvisningen ganske mye, og at det er blitt en forventning at de skal gjennomføre ekskursjonen med utgangspunkt i disse.

På den andre siden omtaler Linus at skolen ikke kan forvente eller forlange for mye av opplevelsen når det museet de besøker er en gratis tjeneste. En motsigelse til dette omhandler at den samme læreren, mener at museer noen ganger ikke innfrir de forventningene som skolen har. Dermed sier læreren at han ikke har noen forventninger, samtidig som han blir skuffet når disse ikke innfris: «Altså man har jo vært det (skuffet), man kan jo vært skuffet over, kanskje innholdet i presentasjonen, eller det kanskje ikke samsvarer helt med de forventningene vi har

hatt? Det har jeg selvfølgelig opplevd». Linus legger frem at han har forventninger om at elevgruppene skal oppleve det samme under en ekskursjon. Selv har han vært tilskuer til at elevgrupper får noe forskjellig kvalitet på omvisninger: «Det er litt variabelt hva klassene får, altså plutselig er klassen inne en time, og så er det en annen klasse som er inne 20 minutter, (...) altså elevene bør få tilnærmedesvis det samme». Oppsummert legger den samme læreren frem tre ulike aspekter ved forventninger: ingen forventninger, noen forventninger, og skuffelser ved at forventninger ikke er inntruffet.

Vertene forteller at de både har praktiske og faglige forventninger til lærere som kommer. Med tanke på det praktiske er det en av vertene (Viktoria) som trekker frem lærerens ansvar med å forberede elevene på hvordan de skal oppføre seg på museum. «(Jeg) har forventning om at de har gått gjennom reglene på en måte da, må forvente liksom at lærerne vet at det er noen regler på museum og sånn, og det er gått gjennom det». Men forventningene er ikke bare avhengig av at elevene skal lære riktig oppførsel og handlemåte. I intervjuene kommer det frem at selv om Eidsvoll 1814 ikke har noe konkret forarbeid til sine ekskursjoner, har vertene forventninger til det faglige. Vilma omtaler at hun har en forventning om at elevene har noe kjennskap til tema før de kommer:

Altså egentlig så krever vi ikke noe sånn faglig forberedelse. Men vi opplever ofte at de er faglig forberedt allikevel. Det er sjelden en lærer kommer og sier at «nei dette har vi ikke, det er lenge til vi kommer til det i pensum» [...] Vi forventer jo egentlig at de er forberedt på den måten at de vet når de skal møte opp og vet litt sånne praktiske ting da. Men jeg kan jo ikke forvente at de vet hvordan det ser ut her om de ikke har vært her før og sånn.

Viktoria forteller at det er en forventning til at elevene jobber med tema på skolen. Vertene er opptatt av at læreren bør ha noen forventninger til elevene, og Veronica sier at omvisningene kan bli utfordrende om elevene ikke har fått noen sosiale eller faglige retningslinjer av læreren: «det synes jeg er en utfordring på en måte, fordi da begynner du med veldig blanke ark, eller ikke blanke ark en gang, men liksom sånn negativt liksom». Verten forteller videre om hvordan de foruuntatte forventningene kan endre seg under et besøk:

Trodde ut fra elevgruppen at det skulle bli en vanskelig gruppe. Hadde ikke så mye forventninger til gruppen. Så ble det en kjempemorsom runde, fordi at det var så mange aktive i denne klassen. Så da tenkte jeg etterpå; «åh, det var da enda bra at ikke jeg gikk inn der og tenkte huff av meg.»



Vilma omtaler også dette med forventninger til elevgruppen, og viser til samme tankemåte som Veronica med at de forventningene man har til elevgruppen kan være helt annerledes enn hva resultatet viser: «altså så kan det hende det er liksom helt krem elever og liksom at det kan være motsatt, ikke sant?» (Vilma).

Læreren har dermed noen forventninger som skal innfris før de møter på ekskursjonen, selv om disse ikke eksplisitt er formidlet fra museet. Det blir også stilt noen forventninger til lærerens rolle. I intervju med vertene kommer det frem at lærere kan opptre veldig forskjellig under museumsbesøk, og Vilma forteller:

Ja, og det der er veldig interessant fordi at mange lærere blir nok litt usikre på hva rollen deres egentlig er. Men det jeg forventer er at de inntar en rolle der de på en måte er aktive. Aktive i den forstand at de tar ansvar om noen grupper er litt urolige, eller at de går inn og korrigerer litt og er med på å holde ro da. Og av og til så opplever vi jo at lærere tar litt fri, men jeg tror noen blir litt sånn usikre på hva egentlig deres rolle er. For læreren er så vant til å ha kontroll, ikke sant? Og så plutselig er man inne på en annen formidlers område, som man kanskje ikke helt vet hvordan man skal takle. [...] Ja, så og da merker man veldig fort om dette er en lærer som kommer til å ta grep eller ikke.

Usikkerhet og uvitenhet kan føre til at lærere blir forvirrede over hva deres posisjon innebærer. Når lærerne selv svarer på spørsmålet om hvordan de utfyller sin rolle, er det mye i samsvar med hvordan Vilma forteller om forventningene til læreren – at de skal operere som klasseleder med fokus på ro og orden.

### **5.3 Rolleutførelse / Klasseledelse**

Vi har frem til nå sett på hvilke forventninger lærere og verter har til hverandre. Videre vil jeg under *rolleutførelse og klasseledelse* presentere hva som har blitt observert og fortalt om hvordan de ulike rollene utføres på en ekskursjon. Jeg vil først legge vekt på dataene angående vertens/museets og lærerens rolle under besøket, og deretter vise til hvordan deres rolle fungerer etter et besøk.

#### **5.3.1 Verten / museets rolle under ekskursjon**

Vertene sin oppgave på Eidsvoll under ekskursjoner er særlig preget av å lede elevene i Eidsvollsbygningen, og guidingen består i at vertene formidler et ferdigstilt manus til elevene. Det er flere måter museum kan organisere en ekskursjon på, som kan føre til at elevene får mer eller mindre frihet i omvisningen (Bamberger og Tal, 2006). Funnene viser at alle lærerne som

er intervjuet, kommer med innspill som er rettet mot at de mener guiding er det beste alternativet for elevene:

Ja, jeg har tro på det (guidet tur). Det er et fast opplegg og være med på guidingen rundt og sånt. Fordi at hvis elever skal gå på egen hånd, så er det jo en viss prosentandel som ikke gjør det. Som ikke er så interessert i utgangspunktet, og da drar de kanskje med seg noen andre som kanskje kunne ha fått litt utbytte av det hvis man hadde vært med på et fast opplegg (Leo).

På omvisningen i Eidsvollsbygningen er det styrt av en guide. Dette var noe alle elevene fikk gjennomført på omtrent samme måte. Men under omvisningen «den amerikanske revolusjonen» fikk de forskjellig omvisning (observasjon 1 - 5). To elevgrupper gikk alene, en gruppe fikk omvisning, og en gruppe fikk ikke mulighet til å besøke utstillingen fordi den var stengt. Av de klassene som gikk alene uten guide, kunne elevene oppleve at de gikk uten retningslinjer. Én elevgruppe hadde med oppgaver fra skolen, og hadde dermed et tydelig mål.

Det er flere av lærerne som reflekterer rundt museets oppbygning og organisering. Flere (Lukas; Linus) resonerer seg til at en «fullstendig pakke» som inkluderer både guiding og elevaktivitet kan være et godt alternativ for best utbytte av et museumsbesøk. Noen av forslagene var mer rettet mot feltarbeid enn ekskursjon:

Det ideelle er nok at det er et sånt opplegg på ekskursjonsstedet som gjør at elevene også kanskje må utvikle noe, eller om det er noen problemer de får servert der, ikke sant, eller at det er en sånn pakke da (...) kanskje det ideelle er at elevene på en måte ikke bare blir pasifisert da, men at de også er aktiv del av det, så det er jo det vi prøver på med at de har med sånne oppgaver. Men jeg tror nok at det kanskje har vært enda bedre om det var sydd sammen et opplegg der man hadde vært i kontakt i forkant (Lukas).

Vertene er også opptatt av at elevene skal ha et opplegg som vekker nysgjerrighet og aktiv deltakelse. Veronica forteller: «for det første et pluss at det var en morsom opplevelse å være her, og for det andre at de er positive til, og både besøke andre museer på egen hånd og kommer på skolen og er interessert i historiefaget, for de ser jo liksom at, at det har betydning». Ved å ha et tilrettelagt opplegg på Eidsvoll, ønsker de å skape en nysgjerrighet og glede for eleven i det å besøke museum. Helt konkret består vertenes rolle blant annet i å lede elevene gjennom et ferdig manus, som er tilpasset de ulike alderstrinnene. Dermed virker det som at det er vertene som har ansvar for det faglige på ekskursjonen, mens læreren får mer ansvar for klasseledelse.

### 5.3.2 Lærerens rolle under besøket

I kapittel 5.2 ble det presentert ulike forventninger til læreren fra vertene. Videre i dette delkapittelet vil jeg utdype hvordan rollen til lærere blir opplevd av både lærere og vertene.

Det som kommer tydelig frem i mitt datamateriale, handler om hvordan lærerens holdninger vil være med å prege hvordan elevgruppen tenker om ekskursjon. Om læreren ikke er interessert i verten, viser det seg at elevene også fortære vil miste interessen. Flere verter har lagt merke til dette forholdet mellom lærere og elever, og Veronica forteller:

Jeg synes jeg merker veldig stor forskjell på klasser hvor det er en sånn kjempegod tone mellom lærer og elev, hvor læreren er litt med og kanskje spør et spørsmål. Da synes jeg liksom den tonen er satt i den klassen også [...] Jeg synes nesten det er beklagelig noen ganger, noen klasser har det altså så hyggelig, mens andre klasser skutler seg gjennom, at lærerne er litt sånn sinte og strenge. Ja, også der hvor det er voksne som ikke tar tak, da stusser elevene på det også. De synes det er rart at ikke læreren sier ifra og sånn.

Veronica forteller at både lærerens holdning, relasjon til elevene, klasseledelse og fremtoning vil være faktorer som kan påvirke elevenes opplevelse av ekskursjonen. Viktoria mener også at lærerens utførelse av rollen kan ha stor effekt på ekskursjonen:

Men noen ganger, så er jo det et problem, ikke sant at de (lærerne) kan bli litt passive for at det er en annen som underviser. En annen ting som (jeg) også legger merke til, er at lærerens fokus og interesse for meg smitter på elevene. Så hvis læreren følger med, liksom er med, så har det veldig mye å si. Men det finnes jo lærere som på en måte ... på en måte melder seg ut da.

Lærerens holdninger ser ut til å påvirke hvordan elevene tenker om omvisningen, og lærerens rolle går dermed utover en ren «klasseledelse». Ikke bare lærerens holdning, men hva læreren gjør vil også være med å signalisere hvilken oppførsel elevene skal ha på en ekskursjon. Under en av observasjonene er det en lærer som regelmessig tar opp mobilen for å svare på meldinger. Læreren gikk bakerst sammen med meg, som gjorde at få av elevene oppfattet at læreren drev med mobiltelefonen, heller ikke verten observerte dette. Uansett er dette en holdning som kan uttrykke at lærer ikke er interessert og ser det som akseptert å rette oppmerksomheten andre steder. Om læreren ser ekskursjon som en «fridag», vil elevene også oppfatte besøket slik (Griffin og Symington, 1997). Men vertene har ikke bare opplevd at lærere er fraværende eller lite interessert. Under intervju med vertene fortelles det om lærere, særlig fra videregående skole, som er så engasjert i faget at de begynner å ta over for guiden. Dette kan føre til at den

kronologien som er lagt opp i vertenes manus blir brutt, og at kontinuiteten i guidingen kan svekkes. Ut ifra det som kommer frem i intervjuene, kan dermed en lærerrolle som er en mellomting mellom det passive - uinteresserte og aktive - overkjørende, være det som er best både for lærer, vert og elever.

Frem til nå har vi sett på hvordan vertene omtaler lærerens rolle. Videre skal jeg presentere hva lærerne selv mener deres rolle går ut på. Lukas forteller dette:

Jeg prøver på en måte bare å ha litt oversikt, men at de skal få holde på litt på egenhånd. Og jeg prøver å få se at alle har noen å være med. Så være litt i bakkant, men samtidig prøve at det er en fin helhet her da. Og hvis det er at vi er på et museum og de sitter og jobber med oppgaver, så føler jeg jo det er ... ikke sånn at jeg bare stikker ut av rommet og ut på kafeen. Da tenker jeg at det er liksom ... jeg går litt rundt sånn som når man har en rolle i klasserommet nesten. Sånn at man kan bidra sammen med en guide da, som ledere og som går rundt, og at man er en aktiv da i den situasjonen.

Det Lukas forteller, er i samsvar med det som observeres under ekskursjonene. De fleste lærere tar en mindre aktiv rolle når verten guider turen, men veileder elevene og passer på at alle holder med gruppen sin. Linus legger frem at han ofte går bakerst og passer på at alle elevene følger med på omvisningen. Selv sier læreren at han tar en «underordnet rolle», der rollen er mest avhengig av å få med alle elevene til riktig tidspunkt, og at de har riktig informasjon om oppmøte når og hvor. Lukas legger frem den samme oppfatningen, men mener også at læreren har en rolle som omhandler å holde ro i gruppen. Datamaterialet viser at lærere gjerne tar en tilbaketrukket rolle på ekskursjon, særlig når det er vertene som guider elevene. Leo sier at han kan komme med spørsmål om det er noe som han mener burde blitt omtalt under omvisningen, men viser på lik linje med de andre lærerne at de holder en «lav profil» under omvisning. Men under ekskursjonene som ble observert, kom det likevel frem noen nyanser av hvordan lærerrollen kan utfolde seg. For det første var det en lærer som under ekskursjonen prøvde å referere til det elevene hadde gjennomgått i timene før museumsbesøket. Om verten stilte spørsmål, kunne da læreren komme med innspill som «husker dere dette bildet fra PowerPointen?», eller «dette snakket vi om før vi dro». Her kan man se læreren som mer aktiv ved at de prøver å hjelpe verten med å få aktivitet i elevgruppen. Den andre lærerrollen jeg observert, fremstod som mer passiv. De fleste av elevene som var med lærerne var rolige, men spesielt en gruppe elever var mer urolige enn andre. Her måtte verten til tider «hysje» og roe ned gruppen før hun kunne fortsette å fortelle. Læreren tok lite initiativ til å holde ro i gruppen

(observasjon 2). Dette viser en lærer som ikke tok noe særlig grep om gruppen sin, og viste svak klasseledelse. Verten fikk her rollen både som klasseleder og underviser.

Ikke alle skoleklasser får mulighet til å dra på ekskursjon med faglærer, og noen ganger blir klasser sendt med vikarer eller andre ansatte som ikke kjenner elevene. Vertene forteller om flere episoder der elever enten kommer med vikarer, eller blir gående uten lærer på omvisning:

Men så er det ofte paradokset det at det er ikke alltid læreren kjenner elevene. Så jeg har jo også opplevd at det er kanskje en assistent som har blitt sendt den dagen, og den assistenten kjenner jo ikke de elevene, vet ikke hva de heter en gang. Og det er klart, da skjønner jeg at det er ikke lett for den personen å kjeft eller ha ro (Viktoria).

Klasseledelse kan dermed være utfordrende for vikarer som ikke kjenner elevene, og Veronica gir uttrykk for at det kan være vanskelig for både elever, verter og lærere å være trygge i sine ulike roller når elevene kommer på ekskursjon med en ukjent person. Alle vertene kommer med eksempler der vikarer er blitt sendt sammen med elevene, og Vilma forteller om en hendelse som hun husker spesielt godt:

Forrige uke så var det, jeg husker ikke om det var ungdomsskole eller videregående, men i det vi gikk inn døra, så sier hun læreren som var med at «Ja, og forresten, så heter jeg Kristin». Så hun presenterte seg for klassen i det de gikk inn ....

Vertene forteller også om episoder der de har gått alene med elevgrupper. Dette har som regel vært tilfelle med videregående skoler, der faglærer drar sammen med flere klasser som vedkommende underviser. Viktoria forteller at hun har hatt positive omvisninger med elevgrupper som blir gående alene, mens Veronica forteller om en episode der hun ble gående med en gruppe som var mer utfordrende enn først antatt:

Så fikk jeg den siste gruppen, og de skulle ikke ha med seg lærer heller, og da tenkte jeg at «det går sikkert bra, for da er de sikkert plukket ut alle til å kunne gå alene.» Men det husker jeg, at jeg synes ble litt utfordrende, for da var det liksom noen som begynte å få latterkrampe på slutten, og istedenfor å stå foran meg, sto bak meg og sånt noe. [...] Og det synes jeg er veldig leit, jeg synes det er leit for den klassen, for det er jo alltid elever som er kjempeinteresserte, som fikk ødelagt den runden. Og det er leit for skolen som bruker penger på noe som jeg tenker at da fikk de ikke så mye igjen for det. Men, men da lurer jeg også på hva den skolen driver med av for- og etterarbeid, er det egentlig liksom noe?

At det er ressursmangel av lærere på skolen kan være en faktor som fører til at elevene ikke får fullt utnytte av det potensialet som ekskursjonen kunne hatt. Det vil også være vanskelig for

faglærer å følge opp ekskursjonen med etterarbeid om de ikke selv har vært på utflukten. Ikke bare ressursmangel, men også uro kommer frem som en faktor som kan føre til at skoleklasser får mindre ut av besøket (Veronica). Det er også andre verter som har følt på det samme dilemma, og Vilma forteller at enkelte elever kan ødelegge museumsturen for hele klasser:

Det er jo altså enkelte elever som ikke er interessert nei, totalt uinteressert og bare interessert i å provosere og ødelegge. Også er det kanskje en gjeng rundt, én eller to personer da ikke sant? Som bare er sånn ja ... som digger de og er veldig fornøyd med at disse får tørre å provosere. Også ser du at den andre delen av klassen er bare sånn, de bare står der og vil veldig gjerne høre og følge med, og så blir fokuset kun på de enkelte elevene. Så hvis de da ikke hører på en advarsel på en måte, eller skjærper seg da, da har de ikke noe der å gjøre. Så da må de ut.

Dette er ikke en ukjent problemstilling for vertene, men beskriver at det er mer ett unntak enn en regel. Viktoria prøver å unngå å fjerne enkelte elever fra omvisningen, fordi det vil være en «oppskrift på å ødelegge turen». Med tanke på at døren inn til Eidsvollsbygningen alltid er låst, vil elevene bli stående på utsiden alene, eventuelt om læreren går ut med dem. Dette er noe vertene vil unngå, og prøver sammen med lærer å holde alle elevene som samlet gruppe gjennom museet. Det er ikke bare vertene som kjenner på at elevene kan være utfordrende, for Lukas har også opplevde en lignende situasjon. Dette var under et annet museumsbesøk, og læreren forteller hvordan han synes det var vanskelig å vite når eleven gikk over streken. Utfordringen i sin helhet handler om det Veronica uttrykker, at elevene ikke har fått noen forventninger, verken sosialt eller faglig av lærer på forhånd.

### 5.3.3 Etter ekskursjon

Vertene forteller at de ikke har noen rolle etter ekskursjonen (Viktoria; Vilma; Veronica). Noen museer har utarbeidet egne arbeidsoppgaver som kan brukes i undervisning, men i samtale med mine informanter kom det frem at dette ikke var noe som Eidsvoll arbeidet aktivt med nå. Videre vil det bli vektlagt hvordan lærerne jobber med ekskursjoner i ettertid.

I arbeidet med ekskursjonen i etterkant av besøket, sier lærerne at elevene ofte jobber med refleksjoner knyttet til opplevelsene de har hatt. Lukas forteller om hvordan han bruker erfaringene inn i undervisningen i ettertid: «I timen etter lander vi det litt da, og snakker litt om erfaringene, og vanligvis har vi som sagt noen spørsmål de liksom har med seg, og at man på en måte følger litt opp på den måten da, at det blir liksom satt inn i en helhet». Det som er sentralt i etterarbeidet, er å sette det elevene har erfart inn i en faglig kontekst som samsvarer

med det de lærer på skolen. En utfordring når det kommer til etterarbeid, handler om at besøket kan bli lagt veldig «sent» i emnet, som vil si at læreren nesten er ferdig med tema når de skal på ekskursjonen. Dette er noe Linus forteller om:

Så noen ganger så blir det etterarbeid som var veldig nyttig, andre ganger så blir det mindre av etterarbeidet fordi vi har gjort det på forhånd, for å si det sånn da. Men utover det, så består jo etterarbeidet i å snakke om hva vi har opplevd og ... hmmm, oppsummere relevansen da, og høre hva de synes og en slags evaluering.

Hvor ekskursjonen faller i årsplanen, er en praktisk faktor som kan komme i veien for et godt etterarbeid. Men som Linus sier, vil refleksjoner rundt det elevene har erfart, alltid være relevant i skoletimene etter besøket. I intervjuene spør jeg lærerne om deres mening angående å bruke ekskursjonserfaringene inn i vurdering. Lars bruker det som verten har snakket om som del av en summativ vurdering, mens andre lærere er mer opptatt av at det elevene har opplevd og lært skal være et faglig påfyll:

Det skal være en opplevelse. Jeg synes ikke elevene skal ha det stresset på seg at de skal bli hørt i det eller sånn .... vi har jo hatt sånn quiz før da, hvor man får en quiz på hva du opplevde og sånne ting, så det kan hende at vi igjen innfører det [...] Men det er på en måte sånn at de kan få reflektere litt over hva de har opplevd, at de prøver å huske hva de har vært med på. [...] Vi evaluerer det, men vi vurderer ikke (Linus).

Fra det Linus forteller, blir ekskursjonen en del av den formative vurderingen. Årsaken til at læreren ønsker å bruke formativ vurdering tilknyttet ekskursjon, er at det skal være mindre vurderingspress for elevene. Men lærere utøver ulik praksis her, og noen forteller om en mellomløsning. Det innebærer at elevene kan fortelle det de husker fra omvisningen eller annet opplegg på museet under vurderinger, men at det ikke evalueres som en egen del av prøven. Med tanke på vurdering, er dette noe vertene også har fått kjent på. Veronica forteller om en tidligere opplevelse med en skoleklasse, der en lærer skulle bruke ekskursjonserfaringen i en skriftlig prøve:

Det var jo en som holdt opp mikrofonen sin eller mobilen sin og tok opp det jeg sa, så sa hun «kommer på prøven», sa hun, så da, det var helt motbydelig forhold, så jeg ble helt i skrekk. Det var liksom ikke noe hyggelig, det var bare en trussel hele omvisningen, for de skulle få prøve på det etterpå, så hun tok opp det jeg sa.

Verten forteller at dette har vært et engangstilfelle. Generelt er inntrykket fra både verter og lærere at de fleste ikke bruker ekskursjoner aktivt i summative vurderingstilfeller, men heller

at elevene kan få mulighet til å legge frem de erfaringene og det de måtte huske av faglig innhold.

## 5.4 Fordeler ved bruk av ekskursjon

Den fjerde kategorien som presenteres i denne analysen er *fordeler ved bruk av ekskursjon*. Her vil jeg vise til det vertene og lærerne mener er det positive aspektet med å dra på ekskursjon. Først vil jeg ta utgangspunkt i Eidsvoll 1814 og presentere hva som gjør at dette museet har en direkte relevans til skolens arbeid. Videre vil det bli lagt frem generelle positive trekk om både faglige og sosiale faktorer ved ekskursjon.

### 5.4.1 Eidsvoll

Eidsvoll 1814 jobber aktivt for et pedagogisk opplegg som er tilpasset ulike alderstrinn. Blant annet bruker de mye tid på å gjennomgå læreplaner for å lage en omvisning som er tett knyttet til de læringsmålene elevene skal gjennom på skolen (Viktorina). Veronica forteller om hvordan de tilrettelegger: «Det er jo tilpasset ulike trinn da, som i forhold til aktivitetsnivået, sånn at når det er ungdomsskoleelever, så deler vi ut roller til dem, og de synes jo det er stas da». De kortene som ungdomsskolene får utdelt, viser inngangspasset Eidsvollsmennene måtte ha med seg i sin tid, og noen blir i den sammenheng utpekt til å være prinsen eller andre sentrale personer. Ved å gjennomføre ekskursjonen på ulike måter, har Eidsvoll 1814 et variert tilbud med et ønske om at alle elever skal få mulighet til å ha en lærerik opplevelse hos dem. Vilma forteller om hvordan de bygger manus ut fra de ulike alderstrinnene:

Ja, når vi lager våre manus til (Eidsvollsbygningen), for vi har jo manus alt i fra barnehage til videregående, så akkurat barnehage tror jeg ikke vi forholder oss til noe læringsplan. Der er det kun opplevelser som er poenget, men de andre så forholder vi oss til læreplanen [...] (For videregående klasser) der og så prøver vi jo litt, litt deltakelse og litt dialog, ikke sant? At vi rett og slett spør dem om et spørsmål og sånn, får litt følelse av hvor er det dem ligger an her og sånn.

Flere museum ønsker å være faglig oppdatert i forhold til det skolen underviser i, og som vi ser, er Eidsvoll 1814 veldig opptatt av å ha et faglig tilpasset og variert tilbud til de elevene som kommer på besøk. Eksempelvis trekker Viktoria frem at videregående har et læringsmål om historiske personer, og at ved besøket skal de kunne «krysse av mange læringsmål ved å ha vært her, så det har vært veldig viktig (for oss)». Vilma forteller om hvordan de legger seg nærme læreplanen, og at de bruker begreper de vet elevene vil møte i lærebøkene eller gjennom



undervisning, eksempelvis *folkesuverenitet* og *opplysningstid*. Viktoria forteller også at hver gang det er endring i læreplanen, er det alltid en gjennomgang av de «manusene» som er i bruk, og forteller at de på den måten ønsker å holde tilbudet aktuelt for skoleklasser. Det kommer ikke frem at de arbeider spesifikt med den overordnede delen av læreplanen, selv om det tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13 -14) er relevant for deres opplegg. Å legge seg tett på kompetansemålene i faget, vil som sagt føre til en særlig relevans for skolen, men vil også bidra til mer arbeid for institusjonen enn om de hadde laget et opplegg ut fra den mer overordnede delen av læreplanen.

Selv om Eidsvoll 1814 har tilpassede undervisningsopplegg som mange skoler finner interessante, er Viktoria kritisk til egen institusjon. Dette omhandler at utstillingen til tider kan være mangelfull:

Jeg synes noen ganger vi tilbyr litt lite for å skulle reise en hel dag, for det som har vært nå har liksom vært omvisning 3 kvarter, også er det sånn halvtime pause. Og så er det 3 kvarter i dette senteret, og da har det gått liksom maks 3 timer (...) så det synes jeg er litt dårlig at vi ikke har liksom har laget en sånn heldags meny, at man kan bestille en hel dag her.

Det er flere lærere som har kommentert at Eidsvoll har litt lite opplegg, og Linus mener at det er blitt mindre for elevene å gjøre der med årene. Eksempelvis nevner han at de tidligere fikk utlevert arbeidsark og mer foredrag, mens det i løpet av de siste årene har blitt mindre av dette. For i tillegg til omvisning og annet opplegg, har Eidsvoll 1814 også mulighet til å kunne stille med ekstra forelesninger for skoleklasser som ønsker dette. Her kan de selv velge ulike tematikker som de arbeider med.

I opplegget for videregående skole på Eidsvoll, blir det vektlagt kildebruk som et gjennomgående tema. Årsaken til dette er tilbakemeldinger fra lærere som selv mener dette blir nedprioritert i en hektisk skolehverdag. Å lære elevene å bruke ulike kilder, er en sentral faktor i historiefaget, og det står i kompetansemålet: «sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Vilma forteller:

Der har noen lærere gitt oss tilbakemelding på at det (gå gjennom primærkilder) får de sjelden tid til på skolen, det å fordype seg i bruken av historiske kilder, så derfor så har vi lagt litt vekt på det her. Og tilbakemeldingen er bra, det at vi gjør det på den måten, det å gjøre dem litt mer bevisste på hva historiekunnskapen bygger på.

Under observasjonen kommer det tydelig frem at kilder er en sentral del av opplegget for videregående skole. For det første vises dette gjennom omvisningen i Eidsvollsbygningen. Her bruker vertene primærkilder aktivt for å vise elevene hvordan informasjon kan hentes fra eksempelvis interiør, veggmalerier, dagbøker, brev og handlelister. Da kan elevene få kunnskap om hvordan datidens mennesker tenkte, og hvordan de hadde det. For eksempel trekker vertene frem hvordan huset i seg selv forteller om den sosiale statusen til de som bodde der tidligere. Ved å lese fra to ulike dagbøker, en fra Christian Frederik, og den andre fra Løvenskiolds, får elevene innsyn i en konflikt som blir beskrevet av de to ulike partene:

Christian Fredrik sin dagbok: I morges hadde jeg et temmelig kvast ordskifte med amtmann Løvenskiold som, så utrolig det lyder, ikke hadde avlagt eden. Jeg sa det var hans absolutte plikt, og han ville ikke få adgang til å møte i riksforsamlingen uten å ha gjort det ... Jeg tror den dumrienen har latt seg fange i garnet til Wedel og meningsfeller de som ikke ser lykken i annet enn en forening med våre fiender. Denne klikken bor sammen, og jeg er sikker på at de brygger på lumske planer (Kildebok, museum)

Løvenskiold sin dagbok: Også jeg ønsker inderligst, at mitt fedreland hadde kraft og makt, til nå, som i fordoms dager, å utgjøre en egen stat; men da dette under Europas nærværende omstendigheter og stilling etter mine overbevisninger er umulig. (Kildebok, museum)

Museet bruker også en annen innfallsvinkel der de viser en film som undersøker kildekritikk. Dette er en 15 minutter lang film om Christian Frederik og dagene før han takker ja til å være konge av Norge. Under denne filmen får elevene i oppgave å se etter elementer som ikke passer inn med årstallet 1814 eller handlingens løp. Dette kan for eksempel være at prinsen oppholder seg alene med en jente på natten, en Rolex-klokke på en av tjenerne, falske scener eller andre teatraliske friheter. Elevene skal etter filmen samtale med hverandre for å diskutere det de har funnet, før de til slutt forteller i plenum hva de mener er feil. Helhetlig viser det seg dermed at alt av opplegget som kommer frem i observasjonen på Eidsvoll, er tett knyttet til læringsmål. Viktoria snakker om hvordan hun mener at Eidsvoll kan vise til en bred kunnskapsforståelse for elevene:

Det er viktig at lærerne kan krysse av veldig mange læringsmål, og det er for så vidt tverrfaglig også. Og det er historie åpenbart, men det er også samfunnsvitenskap, norsk også indirekte, religion og mange ting man kan dra inn egentlig.

Tverrfaglighet er gjerne noe skolen ønsker å bedrive (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14) og ved å legge vekt på at ekskursjonen kan være knyttet til mer enn ett læringsfokus, kan det

øke interessen for skoler til å ta i bruk institusjonen. Det kommer frem i intervju at både tverrfaglighet og dybdelæring er elementer som lærere er oppmerksom på i bruken av ekskursjon. De mener også at fagfornyelsen fører til ganske stor frihet for lærere når det kommer til metodevalg. Lukas mener eksempelvis at det tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap* i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) gjør det mulig for lærere å ta med elevene for å oppleve læring utenfor klasserommet.

Eidsvoll er som sagt opptatt av at deres tilbud skal være relevant for skoler, og i arbeid med deres nye utstilling, kommer dette tydelig frem. Her ønsker de å ha videregående elever som sin målgruppe, og de fokuserer på hvordan demokrati kan arbeides med i en relevant betydning for dagens samfunn. For å få til dette, forteller Viktoria at de har et samarbeid med en videregående skole i nærheten, der både lærere og elever kommer med innspill til hvordan utstillingen kan utformes. Når det kommer til denne utstillingen, har det også vært diskutert om de skal ha mer fokus på for- og etterarbeid som skolene skal arbeide med i lys av dette besøket (Vilma).

#### 5.4.2 Det faglige og det sosiale

Eidsvoll 1814 har en omvisning som er tydelig forankret i det faglige, noe som er et viktig aspekt for at lærere tar med elevene dit. Informantene forteller også i intervjuene om andre positive faktorer de opplever under ekskursjon. Videre vil jeg presentere både sosiale og faglige aspekter ved museumsbesøk.

Skolen er en viktig del av elevenes sosiale liv, og både verter og lærere legger frem hvordan ekskursjoner kan være en viktig sosial faktor for elevene:

Vi vet at det er like viktig for de elevene som er på tur, at de faktisk er litt sosiale seg imellom. At de har tid til å sette seg ned og spise matpakka si, og eller kjøpe noe i kafeen eller, eller gå litt i museumsbutikken og titte eller ja, tøyse og tulle, som skoleungdom skal. Så vi prøver jo å få til det at vi ikke har for tett program da, det er i hvert fall intensjonen vår (Vilma).

Elever bruker mye tid på skolen, og ved å ha gode venner og et trygt sosialt miljø, kan dette påvirke hvordan de presterer faglig (Utdanningsdirektoratet, 2022). Veronica mener også det sosiale er sentralt, men forteller at det er viktig med en mellomløsning i forhold til det sosiale og det faglige: «Jeg ville liksom holde en knapp på det (faglige) jeg da, fordi at hvis liksom vi

er på tur fordi vi skal ha det hyggelig, så kan det fort miste fokuset, og det blir som at det faglige ikke er hyggelig da». Veronica forteller at det ikke må dannes et skille mellom det «hyggelige sosiale» og det «kjedelige faglige», men heller inkorporere det sosiale og faglige slik at det blir spennende for elevene. Museet kan dermed hjelpe elevene til å få forståelse om ulike læringsmål, samt å vekke deres interesse og gi elevene nye innfallsvinkler for læring (Frøyland, 2010, s. 32). Linus forteller om et nytt synspunkt, og mener det sosiale har en viktig funksjon mellom elevene, men også mellom lærer og elever: «Veldig, veldig bra. Jeg tenker det er både bra for elevene å få være med på en sånn tur i fellesskap. Og så er det jo bra for dem å være sammen med, med faglærerne i en såpass lang periode». Det at lærer og elever drar sammen ut fra skolen og gjør noe praktisk, opplever lærere som positivt for undervisningen. Eksempelvis brukes felles erfaringer i klasserommet, som kan hjelpe elevene til å se hvordan skolen gir kunnskap som er relevant også utenfor skolens fire vegger. Linus trekker dette frem, og mener at overføringsverdien mellom det elevene lærer på ekskursjon og skolen må være sentralt for å dra på tur. Lukas forteller om hvordan han tenker om ekskursjonens relevans for skolen:

At det er variasjon da, at det er noe du opplever. Så ofte så tenker jeg at det faglige, det passer akkurat innenfor det vi skal se, men det kan også være litt varierende. Uansett så er det en opplevelse av noe, og jeg tror også at man husker og minnes ting bedre ved å være plasser da, og oppleve det.

Det å holde elevene interessert i skolearbeidet kan være vanskelig, og en måte å holde interessen oppe, er å benytte seg av mange ulike metoder i undervisningen – eksempelvis ekskursjon. Ser man på Ungdata.no, presenterer de statistikk som viser hvordan ungdom tenker om sentrale elementer som inngår i deres liv, eksempelvis hva elevene tenker om skolen. Her kommer det frem at 77% mener skolen er kjedelig av og til eller ofte, og 52% mener at de blir stresset av skolen ofte eller svært ofte (Bakken, 2022, s.19-20). Leo forteller at han opplever at elevene ofte ikke er interesserte i skolearbeidet, men at det kan være en oppvekker for elevene å komme seg ut:

Jeg opplever jo at det er flere som får interesse når vi kommer ut fra skolebygningen og får oppsøkt plasser. For eksempel Eidsvoll, får se bygningen, også går rundt [...] De synes det er veldig ålreit å komme seg ut fra skolen litt og få sett litt, og få litt annen type input, for å bruke et godt norsk ord.

Veronica har også observert dette hos elevene, og forteller hvordan hun kan merke hvordan deres interesse kan endres gjennom besøket i Eidsvollsbygningen: «Jeg har opplevd veldig ofte

at elevene er positivt overrasket, etter eller i løpet av besøket. For de har gått inn litt sånn «åh besøke et gammelt hus og, åh høre på historie». Og så skjønner de jo at det er spennende å gå i dette huset». Ut ifra det lærere og vertene forteller, kan det å gjennomføre andre typer aktiviteter i skolesammenheng, være et tiltak som gjør at flere elever ser nytten av det de lærer på skolen inn i hverdagen.

Alle lærere i denne studien har en faglig forankring for argumentasjonen sin som kommer fra den aktuelle læreplanen i faget, slik som Linus forteller; «i hovedsak så er jo det enten for å eksemplifisere eller tydeliggjøre, eller konkretisere eller levendegjøre for det tema som vi jobber med i den perioden.» Leo trekker frem hvordan læreplanen verken legger til rette for eller hindrer bruken av ekskursjon, men Lukas mener at det tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14 - 15) gir mulighet for å oppleve andre elementer utenfor skolen. Både Lukas og Linus trekker frem dybdeløring når det kommer til ekskursjon, knyttet til at den nye læreplanen skal ha mer fokus på å tilegne seg kunnskap selv gjennom å utforske og skape (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Men det er også noen av lærerne som forteller at å dra på ekskursjon handler om den overordnede delen av læreplanen. 3 av 4 lærere omtaler at «opplevelse» og «det å komme vekk fra skolen og oppleve andre ting» er et argument for bruk av ekskursjon (Leo; Linus; Lukas). De forteller også om et annet positivt element, som omhandler det elevene vil lære som faller utenfor de konkrete kompetansemålene i faget. Eksempelvis forteller Leo om hvordan ekskursjon også handler om en form for allmenndannelse. Andre lærere legger også vekt på dette med å ansvarlig gjøre elevene.

## 5.5 Oppsummering av funn

For det første viser funnene at lærere og verter har lite felles forberedelser før ekskursjonen. Ofte må lærere selv lage forberedelsesopplegg for elevene, og uten tilstrekkelig informasjon om hva de kan møte på museet, kan dette være vanskelig. Vertene har heller ikke mulighet til å kontakte lærere for å få opplysninger om hva elevene har vært gjennom i forhold til det faglige. Dataene viser også at lærere forbereder elevene faglig, selv om dette gjøres ulikt og i mindre og større grad. Felles for lærere, er at det finnes en usikkerhet med å forberede elevene på det praktiske aspektet, fordi flere lærere er usikre på hva de kan forvente av ekskursjonen. En begrensning som kommer frem i dataene, er at tid og økonomi er to komponenter som kan hindre utflukter.

For det andre viser intervjudataene at det ligger en del forventninger til både lærere og verter, selv om det ikke eksplisitt er gitt noen antakelser til den andre parten om dette. Verter forventer at lærere har om tematikken i undervisningen, og at elevene er opplært i hvordan de skal oppføre seg på et museum, men de forventer ikke at lærere har full oversikt over hvordan ekskursionene er lagt opp. De oppfatter at lærerens rolle innebærer å være «regelkontrollør», som skal holde ro og orden i gruppen. Lærere forventer på den ene siden at vertene skal overta det faglige ansvaret når det er guidet tur, og at vertene har forberedt et faglig godt tilbud. På den andre siden er det lærere som ikke stiller med noen særlige forventninger.

For det tredje viser datamaterialet hvordan verter og lærere utfører sine roller under en ekskursion. Vertene fremstod som viktig for formidlingen av kunnskap, og skulle hjelpe elevene med å danne en interesse for museum. Vertens rolle virker å være preget av å formidle et faglig manus, mens alt av klasseledelse og læringsmiljø skal falle på læreren. Lærerens rolle innebar fremtoning av holdninger, klasseledelse og relasjon til. Det ble også lagt frem hvordan vertene kan oppleve lærere som usikre i hva deres rolle egentlig innebærer. Videre kom det frem at vertene mener ekskursioner kan bli mer utfordrende om elever blir sendt med vikarer eller blir gående alene. Etter ekskursionen er det hovedsakelig læreren som følger opp, og de fleste lærerne legger frem at erfaringer er det som blir arbeidet med i etterkant. Lærere har ansvar for det faglige før og etter ekskursion, mens vertene har et sterkt faglig fokus på ekskursionen. Få lærere brukte ekskursion i summative vurderinger, og benyttet seg heller av erfaringene elevene hadde fått for å belyse tematikken de arbeider med ved hjelp av nye innfallsvinkler.

Til sist ble det presentert hvordan ekskursion kan være en positiv undervisningsmetode. I intervjuene kom det frem at Eidsvoll har mye fokus på kompetansemålene til de ulike læreplanene, og bruker dette aktivt inn i deres opplegg, både under omvisning og andre aktiviteter. Med tanke på det sosiale handler dette mye om hvordan elever på ekskursion kan skape sosiale trygge relasjoner. Det viste seg her at lærere også så nytten av å være i interaksjon med elevene utenfor klasserommet. Å dra på ekskursion viste seg også å være en undervisningsmetode som kunne gjøre elevene mer interessert i faget. Når det gjelder det faglige aspektet, viste alle lærere til at ekskursionen var sentral opp mot læreplaner, men la også vekt på at opplevelser i seg selv var en avgjørende faktor for turen. Videre vil jeg diskutere mine funn sammen med teori og tidligere forskning.

## 6 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene fra analysen i lys av teori og tidligere forskning. Formålet med dette prosjektet er som allerede beskrevet, å undersøke hvilke muligheter og begrensninger ekskursjon kan skape for verter og lærere. Hovedvekten av drøftingen tar for seg elevenes læring fra ekskursjon, fordi dette alltid vil være målet for undervisningen.

### 6.1 Forutsetninger og begrensninger for læring

Hvordan kan lærere og verter være med å tilrettelegge for elevenes læring? Analysen viser at lærerne forbereder elevene på det faglige aspektet før de drar på ekskursjon, selv om det gjennomføres i ulik grad. Lærere oppfatter det som sentralt at elevene har arbeidet med tematikken på skolen før de drar på ekskursjon fordi elevene trenger relevant bakgrunnsinformasjon de kan bygge på under museumsbesøket. Falk og Dierking (2018) mener at tidligere kunnskap vil påvirke ny læring, og deres teori vil være i overensstemmelse med uttalelsene til informantene i denne studien. Lærerens rolle kan derfor under forarbeid innebære å hjelpe elevene med å etablere kunnskap som de utarbeider under ekskursjonen. Et element som kommer frem i tidligere forskning, er at lærere bør ha satt tydelige mål med ekskursjonen for at elevene skal få et læringsutbytte (Talboys, 2016). I følge Talboys (2016, s. 77) kan ikke lærere forvente at elevene har satt seg mål for besøket, om ikke læreren har gjort det selv. I min studie, konkretiserte ikke lærerne hvilke mål de hadde, og noen lærere mente også at en «opplevelse i seg selv» kunne være en god nok begrunnelse for besøket. En lik forståelse for ekskursjon har også kommet frem i andre studier, eksempelvis hos Bamberger, Morag og Tal (2005) og Griffin og Symington (1997) som fant at lærere ikke hadde konkrete mål for ekskursjonen, men heller var opptatt av at elevene skulle få «påfyll», det de kaller *general enrichment* (Bamberge, Morag og Tal 2005). Slik som Talboys (2016) legger frem, blir en forutsetning for elevenes læring at læreren gjennomfører forarbeid og danner tydelige læringsmål for ekskursjonen. En tilrettelegging av ekskursjon vil også innebære praktiske elementer.

Analysen viser at lærerne bruker mindre tid på å forberede elevene på hva de kommer til å møte på museet, og hvilken oppførsel som forventes på ekskursjonen. Tidligere forskning (Talboys 2016; Orion og Hofstein, 1994) viser at en forutsetning for å lære på museum er å gjøre den tause kunnskapen som gjelder i den relevante konteksten synlig for elevene. Talboys (2016, s.

37) mener eksempelvis at en sentral del av forarbeidet for læreren er å lære elevene spesielle ferdigheter om hvordan de skal oppføre seg på et museumsbesøk. Hvis lærerne ikke informerer elevene om de praktiske sidene ved besøket, kan det resultere i elever som blir urolige og forstyrrende. Falk og Dierking (2018, s. 52) mener årsaken til urolige elever er at de befinner seg i en ny fysisk kontekst der de ikke har kunnskap om hvilken oppførsel som er akseptabel. Datamaterialet viser at vertene har forventninger til at læreren har lært elevene om riktig atferd, eksempelvis med at de skal kunne de «uskrevne reglene» for hvilken oppførsel som er gjeldende på museum. Årsaken er at vertene mener krevende elever kan redusere kvaliteten på omvisningen. Har elevene lært hvilken atferd som er akseptabel for det stedet de skal besøke, kan de rette oppmerksomheten mer mot utstillingen. Dette kan diskuteres med det Lave og Wenger (2003) omtaler som praksisfellesskap, og hvordan «nybegynnere» må lære seg sosiale regler i ulike fysiske kontekster. Elever som aldri har vært på et museum, vil bruke mye oppmerksomhet på å lære de uskrevne reglene, og dermed få mindre ut av omvisningen (Falk og Dierking, 2018, s. 44). På den måten kan lærerens rolle og forberedelser av elevene være en forutsetning for elevenes læring ved at atferd kan påvirke det faglige resultatet. Begrensninger for elevenes læring kan være at læreren velger å ikke vektlegge praktiske faktorer, eller ikke vet om betydningen det har for elevene. Dersom læreren bruker tid på at alle elevene skal kunne de sosiale kodene for læring og oppførsel på museum, kan det gi elevene økt mulighet for læring.

Det er også et aspekt i forhold til den praktiske forberedelsen som kan knyttes til den sosiokulturelle dimensjonen (Falk og Dierking, 2018). Bourdieu sin teori om de ulike kapitalformene kan brukes for å diskutere om museum fører til sosial lagdeling. Spørsmålet er om den kulturelle kapitalen som eleven besitter vil påvirke utbytte av ekskursjonen. Her vil elever som besøker museum på fritiden med foreldre, ha større mulighet til å fokusere på utstillingen fordi de bruker mindre eller ingen tid på å lære museets sosiale regler (Falk og Dierking, 2018, s. 38). Bourdieu var bekymret over gapet mellom de familiene som hadde mye og lite kulturell kapital. Ved å besøke museum i skoletiden, kan det være med å øke den kulturelle kapitalen til elever som ikke har tilgang på museumsbesøk hjemmefra (Falk og Dierking, 2018, s. 40). En faktor lærere må vurdere er at noen elever allerede besitter høy kulturell kapital, og kan få den styrket ved å gjennomføre ekskursjoner til museer fordi disse elevene har lært de kulturelle kodene. Dermed kan læringen til elever som ikke har kulturell kapital, og heller ikke forberedes før museumsbesøket, ende opp med et resultat som viser lav oppnåelse av kunnskap. Den sosiale lagdelingen som kulturell kapital kan skape, kan



sammenlignes med konfliktteoriens syn på museer. Konfliktteorien mener det er viktig at museum ikke blir en institusjon i samfunnet som er med å forsterke sosiale ulikheter (Falk og Dierking, 2018). En faktor som kan påvirke elevenes læring, er om læreren har gjennomført et godt forarbeid, både faglig og praktisk, slik at alle elever får et mest mulig rettferdig utgangspunkt i forkant av ekskursjonen. Dermed kan begrensningene handle om hvorvidt læreren ser det praktiske forarbeidet som relevant eller ikke. Museet organisering kan også være en påvirkende faktor for elevenes læring.

På Eidsvoll tilbys skolene guidede museumsomvisninger, noe lærerne mente var en god museumsorganisering for elevene. En undersøkelse gjort av Bamberger og Tal (2006) viser at guidede museumsturer med liten valgfrihet ikke var den beste læringsopplevelsen for elevene. Motstridende er det derfor at lærerne mente dette var en god museumsorganisering, og årsaken var at de fikk kontroll på hva elevene arbeidet med. Lærerne i denne studien var redde for at *begrenset valgfrihet* eller særlig *full valgfrihet* skulle føre til at elevene ikke opplevde læring. Ved bruk av *ingen valgfrihet*, blir elevens læring avhengig av om verten klarer å gjøre omvisningen interessant, morsom og underholdende for elevene (Bamberger og Tal, 2006, s. 84; 87). I datamaterialet kom det frem at lærerne oppfattet at vertene var faglig forberedt, men at museumsturene kunne variere med tanke på vertens personlighet, interesse og interaksjon med elevene.

Analysen viser at lærere prøver å lage et undervisningsopplegg rundt ekskursjon som også inkluderer etterarbeid der de arbeider med å få erfaringene fra museet inn i en skolekontekst. Dette handler om overføring av kunnskap, og kan knyttes til dybdelæring. Dybdelæring skjer når elevene ser relevanser av det de lærer, for flere fag. Gjennom etterarbeid kan erfaringene elevene har gjort på ekskursjon til et museum som Eidsvoll 1814, gjøres relevant for samfunnsfag, historie, religion og norsk. Falk og Dierking (2018, s. 56) mener at elever må lære hvordan de skal overføre læring mellom ulike arenaer. Dette er noe mange elever opplever som vanskelig, som har sammenheng med at læring er kontekstuell og dermed vil være knyttet til fysiske steder. En forutsetning for elevenes læring kan være at lærere klarer å knytte erfaringene fra museet og skolen sammen. Det kan stilles spørsmål ved hvilken tilnærming som vil være den beste. En tilnærming er at læreren kan fungere som *den kompetente andre*, der de skal gi elevene redskaper og hjelpe de til å sette kunnskapen inn i riktig kontekst. En innvending er om elevene har deltatt på ekskursjonen med vikarer, som gjør at elevene og faglæreren ikke sitter

igjen med den samme referanserammen. Læreren kan da være en begrensning for elevenes læring, særlig om læreren ikke har vært på ekskursjonen tidligere, fordi de ikke vil ha mulighet til å overføre kunnskap mellom de to institusjonene. En annen tilnærming til overføring av kunnskap mellom fysiske kontekster er ved bruk av arbeidsark. I mine funn var det ingen av lærerne som brukte dette aktivt, men en lærer sa at Eidsvoll 1814 hadde brukt dette tidligere. I tidligere forskning viser det seg at arbeidsark kan ha ulik effekt på læring. En avgjørende faktor for læring var om arbeidsarket bestod av reflekterende oppgaver (Bamberger og Tal, 2006; Behrendt og Franklin, 2014).

I etterarbeidet vil også vurdering av elevens kunnskaper stå sentralt. Datamaterialet viser at de fleste lærere i denne studien ikke var opptatt av å bruke erfaringer fra ekskursjoner i summative vurderinger, men heller bruke det som et element i undervisning. Dette kan ses i lys av Dewey som mener at skolen har for mye vektlegging på resultater, som deretter fører til færre aktiviteter som bare omhandler læring (Hein, 2012). Det kan stilles spørsmål til om lærere opplever et «prøvepress» ved at praksisfellesskapet på skolene kan være preget av et prestasjonsorientert læringsmiljø, der det er vektlegging av elevens prestasjoner, resultater og suksess som er avgjørende. Dette kan da bli førende for om lærere bruker ekskursjoner i summative vurderinger, en motsetning av hva Dewey mener skolen skal vektlegge. Et prestasjonsorientert læringsmiljø vil være preget av ytre faktorer for motivasjon, som ikke vil være hensiktsmessig for elevens læring (Falk og Dierking, 20108). Av lærerne i denne studien, viste bare 1 av 4 til bruk av erfaringer fra ekskursjon inn i summativ vurdering. Flere av lærerne brukte dermed ekskursjon i samsvar med Dewey sin mening om aktiviteter for læring uten målbare resultater. Videre i neste delkapittel vil jeg drøfte hva funnene viser om rolleforståelse.

## **6.2 Rolleforståelse**

Analysen viser at verter og lærere har forventninger til hverandre før et museumsbesøk. Hvordan vil rolleforståelse og forventninger prege ekskursjonen? For det første viser funnene at vertene har forventninger til elevenes atferd, eksempelvis med at elevene skal kunne de «uskrevne reglene» for hvilken oppførsel som er gjeldende (jf. s. 50). Forventningene som vertene har til elevene, har sammenheng med det læreren gjør av praktisk forarbeid med elevene. Hvis forarbeidet er grundig gjennomført, kan det gi gode forutsetninger for en lærerik museumstur der elevene har fått forutsetningene de trenger. For det andre viser analysen at vertene har forventninger til lærerens holdninger (jf. s 50-51). Ifølge den sosiokulturelle

konteksten vil elever modellere lærerens holdninger, og om elevene opplever at lærere er uinteresserte, lite oppmerksomme og urolige vil dette påvirke deres atferd (Falk og Dierking, 2018). Dette er i samsvar med Griffin og Symington (1997) og Talboys (2016) sine undersøkelser som viser at læreres holdninger var avgjørende på hvordan elevene opplever ekskursjon. Utfallet kan være at lærerens rolle blir med å begrense elevens utbytte. Analysen viser også at det under den guidende turen var satt forventninger til hva verten og lærerens rolle var. Lærerens rolle under museumsbesøket bestod hovedsakelig i å holde orden, og passe på at elevene møtte opp på riktig tid og sted. Talboys (2016) mener det er viktig at læreren ikke gir fra seg klasseledelsen til verten. Ved at læreren blir gående som en «regelkontrollør», mens vertene tar den faglige rollen, kan det stilles spørsmål om elevene opplever at lærerne blir mindre fokusert på ekskursjonen fordi vertene har forventninger til at lærere skal holde ro i gruppen. Verken lærere eller vertene hadde på forhånd blitt enige om rollefordelingen mellom de to, men det ble oppfattet som en taus kunnskap forankret i forholdet mellom de to institusjonene. I intervjuene ble det fortalt at det ofte er en naturlig inndeling i hvem som har ansvaret for elevene og hvilken forventning de har til hverandres roller. Men vertene hadde også opplevd at det har vært uklare situasjoner mellom rollene. Eksempelvis har det vært settinger der det ble nødvendig at vertene ble klasseleder, særlig når de ble gående med klasser alene. Det viktigste for at besøket skal oppleves som trivelig og organisert, er at verter og lærere har oppklart forventninger og rolleforståelse for hverandre.

Datamaterialet viste at både lærere og verter var positive til å ha et tettere samarbeid fordi det kunne føre til en mer effektiv måte å utføre ekskursjon på. Et læringsmål mellom skolen og museum kan være ved bruk av *læring for forståelse* (Frøyland og Langholm, 2010). Dette kan brukes som et virkemiddel for elevenes læring, og en mulighet for at lærere og verter kan ha rolleforventninger som er i samsvar med hverandre. Analysen viser at lærerne og museet tar i bruk noen av de fire elementene innenfor *læring for forståelse*. Lærerne har valgt ut grunnloven som et genererende emne (1), og prøver med ulike metodebruk og innfallsvinkler å danne motivasjon og interesse hos elevene. Om lærerne har presisert hvilke læringsmål (2) elevene arbeider med, kommer ikke klart frem. Ved at lærerne tar i bruk både klasseromsundervisning og ekskursjon, viser dette til at de har brukt flere aktiviteter (3), som kan hjelpe elevene til å få flere ulike innfallsvinkler til læring. Museet bruker også både omvisning, film, elevinteraksjon og quiz som ulike metoder. Ved evaluering (4), viser lærerne hvordan de bruker erfaringer inn i undervisningen, men omtaler ikke at de driver med vurdering av egen undervisning mot

forbedring. Det viser seg at lærere og museum bruker noen av elementene i *læring for forståelse*, men kunne med tettere samarbeid utarbeidet det enda tydeligere.

### 6.3 Aktiv læring

Analysen viser at flere av informantene er opptatt av hvordan det å være på en ny arena kan stimulere til læring for elevene. En måte å forstå aktiv læring på er gjennom teorien til Gardner (2016) som mener at elevene trenger mange *ulike innfallsvinkler* for at de ulike intelligensene skal få mulighet til å utvikle seg. For at læringen skal være virkningsfull, må læreren ha forståelse for hvordan de ulike innfallsvinklene vil trenge forskjellig tilnærming. Spørsmålet blir om lærere klarer å bruke andre innfallsvinkler under museumsekskursjoner, eller om skolens undervisningsrammer bare blir plassert i en annen fysisk kontekst. Falk og Dierking (2018) trekker frem at læring vil knyttes til fysiske rom, og en ny arena vil dermed åpne muligheter for å lære på nye måter ved bruk av innfallsvinkler de ikke praktiserer i skolens vanlige kontekst. Ved å bruke innfallsvinkler som elevene føler de mestrer, vil dette kunne føre til mer motivasjon. Uten motivasjon for læring kan det være vanskeligere for elevene å kunne bygge på sin egen forståelse. Derfor er Gardner (2016) også opptatt av at læring må være indre motivert.

Som det kommer frem i analysen merket vertene og lærerne at mange av elevene fikk en økt interesse for faget når de fikk mulighet til å være mer aktive i undervisningen og komme ut av skolens område. Indre motivasjon kan være med å stimulere interesse som vil påvirke elevenes arbeidsinnsats i faget. Ifølge kulturell læringsteori vil den personlige konteksten vise til at indre motivasjon og positive emosjonelle følelser vil føre til bedre læring (Falk og Dierking, 2018). Indre motivasjon og positive emosjonelle følelser kan også sammenlignes med elevens sosiale miljø og tilhørighet til gruppen. Når elever får lov til å være sammen med hverandre i et faglig miljø, vil det være stimulerende både for klassemiljø og motivasjonen. Å være i en annen kontekst kan også være med å endre klassens sosiale sammensetning. Frøyland (2010) mener elever kan innta ulike roller når de er i en ny kontekst, som handler om at klasserommets rammer kan være førende for den dynamikken som utspiller seg. Dette er i samsvar med kontekstuell læringsteori og den fysiske konteksten som mener at atferd er kulturelt og kontekstuell determinert. De kulturelle og sosiale kodene som gjelder i klasserommet, vil ikke ha samme forankring når elevene er på et museum (Falk og Dierking, 2018, s. 56-57). Her vil

både fysisk kontekst og endring av sosiale sammensetninger kan være faktorer som preger aktiv læring i museum.

Med tanke på museet organisering, kan denne også hindre eller tilrettelegge for aktiv læring. En frykt for museer, er at elevene skal oppleve *museumstretthet* (Frøyland, 2010, s. 72-73) som vil føre til liten motivasjon og kunnskapstilegnelse. Om lærere velger guidede turer der elevene er passive i mottakelsen av kunnskap, viser det en motsetning til dybdelæring der elevaktivitet er en sentral faktor. Dybdelæring innebærer at elever aktivt arbeider med oppgaver, og at de har mulighet til å fordype seg i det de selv ønsker. En teoretiker som vektlegger tilegnelse av kunnskap, er Piaget. Han mener at barn og elever trenger å utforske på egenhånd slik at erfaringer enten tilpasses allerede eksisterende kunnskap (assimilasjon) eller utvikler helt ny læring (akkomodasjon), og utover dette skape en likevekt i elevens kunnskapstilnærme (Falk og Dierking, 2018). Som allerede nevnt, uttaler lærerne i denne studien en skepsis til å la elevene undersøke på egenhånd, fordi elevene da kan velge å gjøre andre ting. Også Talboys (2016) legger frem viktigheten av å la elevene få lov til å gå i utstillingen og undersøke det de selv mener er interessant. Å la elevene få undersøke egne interesser i et museum, kan føre til elevmedvirkning på egen læring og økt motivasjon. Alle elever vil da ha mulighet til å fordype seg i det de selv finner spennende. Om elevene får mulighet til å samarbeide rundt arbeidsoppgaver, det Bamberger og Tal (2006) kaller *begrenset valgfrihet*, kan elevene også være *den mer kompetente* (Wittek, 2021) for hverandre. Lærerens valg av museum kan påvirke elevens læring, og det blir også viktig hva læreren gjør i etterarbeidet.

Datamaterialet viser at flere lærere lar elevene bruke erfaringer fra ekskursjon når de arbeider med tema i undervisningen, på vurderinger eller eksamen. Dewey mener at elevene danner egne erfaringer på museum gjennom en aktiv læring. På museene kan elevene få førstehåndserfaringer, som kan styrke læring. (Hein, 2012). Ut ifra funnene er både lærere og verter opptatt av at ekskursjon kan fungere som en metode der elevene kan «oppleve kompetansemålene». Eidsvoll 1814 er et museum som har som mål å være relevant for opplæring mot demokrati og politikk. Denne måten å arbeide med demokrati kan refereres til Stray (2011) sin modell om hvordan elevene trenger kunnskap både *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Ved bruk av ekskursjon kan elevene i forarbeidet få innsikt i hvordan det norske demokrati fungerer (*om*), de kan undersøke sine interesser og utvikle deres kompetanser som vil gi dem ferdigheter som vil være nødvendige i et samfunn (*for*), og ved å la de oppleve

demokrati (gjennom), har de arbeidet med det tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bruk av museum viser også til Dewey sitt sosio-politiske aspekt, som handler om at elevene gjennom bruk av skolen skal innlæres i samfunnets kultur (Hein, 2012).

Utstillingen på Eidsvoll er om både nåtidens demokrati og hvordan dette historisk har utviklet seg. Ved å ha en utstilling som er aktuell for dagens demokrati og demokratiets begynnelse, kan elevene oppleve hvilke tankeganger som dominerte på 1800-tallet, og hvordan de fortsatt har sin aktualitet i dagens samfunn. Dewey mente at elever må lære om elementer som vil være nødvendig i samfunnet i nåtiden, og at elevene ser relevansen av det de lærer (Hein, 2012). På Eidsvoll 1814 formidler vertene relevant kunnskap om demokratiet, og lager som sagt sine omvisninger basert på kompetansemål. Her fungerer vertene som den *mer kompetente andre* der de må hjelpe elevene med å se sammenhengen av demokratiet gjennom den historiske utviklingen. Denne rollen vil som sagt både lærere og verter utføre, men i ulike kontekster. Verten vil være den mer kompetente andre på ekskursjonen, mens læreren vil ha denne rollen særlig i for- og etterarbeid når det handler om å knytte de to kontekstene sammen. Falk og Dierking (2018) sin sosiokulturelle dimensjon er opptatt av hvordan samfunnets interesser, behov og motivasjon er med å forme hvilken kunnskap som er nødvendig i et samfunn. For begge institusjonene fungerer læreplanene som førende for hvilke ferdigheter og kunnskaper som elevene skal lære seg, og påvirker lærerens for- og etterarbeid, og vertenes utforming av museet. Det kan stilles spørsmål om museum som følger kompetansemålene til læreplaner, blir et virkemiddel med en politisk agenda utarbeidet av statens interesser.

#### **6.4 Avslutning og oppsummering**

I denne studien har jeg undersøkt hvilke muligheter og begrensninger ekskursjon kan skape for lærere og verter. Det første forskningsspørsmålet setter søkelys på hvilken rolle lærere og verter har i forhold til en ekskursjon. Funnene fra analysen og drøftingen peker på at læren sin rolle er viktig for elevenes læring. Forarbeidet handler om å danne et grunnlag for elevene, slik at de har like forutsetninger på museet for å tilegne seg læring (Falk og Dierking, 2018, s. 25). Under museumsbesøket vil lærerens holdninger være gjeldende, da elever kan modellere lærerens fremtoning (Falk og Dierking, 2018, s.44). Etter ekskursjonen handler lærerens rolle om å hjelpe elevene med å overføre elevenes erfaringer fra museet inn i skolens kontekst (Falk og Dierking, 2018, s). Både lærer og verter kan operere som *den mer kompetente andre* for elevene

på ekskursjon (Falk og Dierking, 2018, s). For vertene ble dette relevant under den guidende museumsturen, da vertenes personlighet vil være viktig under guidede ekskursjoner (Griffin og Symington, 1997; Talboys, 2016).

Det andre forskningsspørsmålet omhandler de faglige og pedagogiske fordelene med å dra på ekskursjon. For det første viste analysen og drøftingen at elevene kan ha mange faglige fordeler om læreren bruker tid på for – og etterarbeid. Eksempelvis handler dette om hvordan besøk til museum kan fungere godt til dybdeløring av tematikken som undersøkes. For det andre kom det frem at å være på ekskursjoner kan styrke klasse miljøet, ved at elevene operere i nye sammenhenger. Det er også vist at det kan være positivt for læringsmiljøet at lærere og elever har den samme referanserammen de kan arbeide ut ifra når de kommer tilbake til klasserommet (Frøyland, 2010, s. 130-131).

Det tredje og siste forskningsspørsmålet omhandler hva som begrenser bruken av ekskursjon. For det første gjelder det de praktiske faktorene, der det kom frem at tid og økonomi kan være hindrende for elevenes læring. Tid kan være begrensende både ved å få ekskursjonen til å passe innenfor timeplanens rammer, men også nok tid i det enkelte faget for å la elevene oppnå dybdeløring. For det andre, omhandler begrensningen hvordan lærerens og vertens roller kan begrense elevenes mulighet for læring. Dette handlet blant annet om hvordan læreren forbereder elevene, og hvordan museumsbesøket er organisert. I forhold til museumsorganisering viser forskning til at guidede ekskursjoner kan være en mindre effektiv læringsmetode. Årsaken er at elevene behøver mulighet til å undersøke det de selv finner interessant, slik at de kan få økt motivasjon (Falk og Dierking, 2018; Gardener, 2016). Motstridende var dermed funnet fra analysen som viser at lærere liker best guidende ekskursjoner. Et tredje element, tar for seg elever som drar på ekskursjon med vikarer der det ikke blir videreført noe etterarbeid. Her vil begrensningen omhandle at elevene ikke får flyttet erfaringene fra museet, inn i skolens kontekst (Falk og Dierking, 2018).

## 7 Siterte verk

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.ses
- Ateşkan, A. og Lane, J. F. (2016). Promoting field trip confidence: teachers providing insights for pre-service education. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), s. 190-201. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1113252>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. NOVA-Rapport 5/22. NOVA, OsloMet. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bamberger, Y. og Tal, T. (2006). Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums. *Science Education*, 91(1). Hentet fra: <https://doi-org.proxy.via.mf.no/10.1002/sce.20174>
- Bamberger, Y., Morag, O. og Tal, R. (2005). Guided school Visit to Natural History Museum in Israel: Teachers' Role. *Science Education* 89(6) s. 920-935. Hentet fra: <https://doi-org.proxy.via.mf.no/10.1002/sce.20070>
- Behrendt, M. og Franklin, T. (2014). A Review of Reserch on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental & Science Education* 9 (3), s.235-245. Hentet fra: Doi: 10.12973/ijese.2014.213a
- Brenna, B. og de Ridder, A.-T. (2018). *Museum og skole: Fra folkeopplysning til kulturell skolesekk*. UiO: Institutt for kulturstudier og orientalske språk, det humanistiske fakultet.
- Danielsen, A. G. (2020). Selvbestemmelsesteori og det psykososiale læringsmiljø. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal.
- Diseth, Å. (2020). Målorienteringsteori: Elevenes målorientering og antakelse om egne evner. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal.
- Egelandsdal, K. og Ness, I. J. (2020). "Læring som praksis": John Deweys pragmatisme. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal .



- Falk, J. H. og Dierking, L. D. (2013). *The Museum Experience Revisited*. Left Coast Press.
- Falk, J. H. og Dierking, L. D. (2018). *Learning from Museums* (Utg. 2). Rowman & Littlefield Publishers.
- Feliu-Torruella, M., Fernández-Satín, M. og Atenas, J. (2021) *Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bride to Educate Children about Heritage*. Hentet fra: <http://doi.org/10.3390/su13073713>
- Fjær, O. (2015). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen : En spennende læringsarena. I R. Mikkelsen og P. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (Utg. 3). Gyldendal akademisk.
- Frøyland, M. og Langholm, G. (2009). Skole og museum bør samarbeide bedre. *Nordisk museologi* (2), s. 92-109.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Frøyland, M. og Langholm, G. (2010). Vellykket samarbeid mellom skole og museum. *Nordisk museologi* (2), s.75-90.
- Gamlem, S. M. og Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser - dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Gyldendal Akademisk.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences - New Horizons*. Basic Books.
- Gleiss, M. S. og Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Griffin, J. og Symington, D. (1997). Moving from Task-Oriented to Learning- Oriented Strategies on School Excursions to Museums. *Science Education*, 81(6) s. 763-779. Hentet fra: [https://doi-org.proxy.via.mf.no/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199711\)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-O](https://doi-org.proxy.via.mf.no/10.1002/(SICI)1098-237X(199711)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-O)
- Gripsrud, J. (2015). *Mediekultur, mediesamfunn*. Universitetsforlaget.

- Hausken, E. Ø., Skår, A. og Steffensen, M. (2012). Den didaktiske gjøkunge. I A. Maurstad og M. Hauan (Red.), *Museologi på norsk universitetsmuseenes gjøren*. Akademika.
- Hein, G. E. (2012). *Progressive Museum Practice - John Dewey and Democracy*. New York: Left Coast Press.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fortsatt lov med skoleturer*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemedlinger/nyheter/2008/fortsatt-lov-med-skoleturer/id499448/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnsoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: [www.udir.no/ik20/his01-03/kompetansemaal-ogvurdering/kv85](http://www.udir.no/ik20/his01-03/kompetansemaal-ogvurdering/kv85)
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels forlag.
- Meld. St. 23 (2020-2021) *Musea i samfunnet – Tillit, ting og tid*. Det kongelige kulturdepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-23-20202021/id2840027/>
- Meld. St. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken*. Kultur - og kyrkjedepartementet.  
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-38-2002-2003-/id197053/>
- Orion, N. og Hofstein, A. (1994, Desember). Factors That Influence Learning during a Scientific Field Trip in a Natural Environment. *Journal of Research in Science*

- Teaching*, 31(10), s. 1097- 1119. Hentet fra:  
[https://www.researchgate.net/publication/229698709\\_Factors\\_That\\_Influence\\_Learning\\_during\\_a\\_Scientific\\_Field\\_Trip\\_in\\_a\\_Natural\\_Environment](https://www.researchgate.net/publication/229698709_Factors_That_Influence_Learning_during_a_Scientific_Field_Trip_in_a_Natural_Environment)
- Phillips, M., Finkelstein, D. og Wever-Frerichs, S. (2007). School Site to Museum Floor: How informal science institutions work with schools. *International Journal of Science Education*, 29(12), s. 1489-1505. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.1080/09500690701494084>
- Postholm, M. og Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Tal, T. og L. Steiner. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6 (1), s. 25-46. Hentet fra:  
<http://dx.doi.org/10.1080/14926150609556686>
- Talboys, G. K. (2016). *Using Museum as an Educational Resource: An Introductory Handbook for Students and Teachers* (Utg. 2). Routledge.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Utg. 4). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.mars). *Dybdelaring*. Hentet fra: [www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/](http://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 14.mars). *Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/laringsmiljo/>

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Roskilde Universitetsforlag.

Wittek, L. (2021). Sosiokulturelle tilnæringer til læring. I J. Heldal, og L. Wittek (Red.),  
*Pedagogikk - en grunnbok* (Utg. 2). Cappelen Damm Akademisk.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide for verter

#### Foreløpig Intervjuguide for verter |

Ser på ekskursjon i forhold til Eidsvoll 1814

##### Innledning

- 1) Hvor lenge har du jobbet som guide/vert
- 2) Hva er din utdannelsesbakgrunn?
- 3) Har du jobbet med noe annet?
- 4) Fortell litt generelt om hvordan det er å ha skoleklasser på besøk
- 5) Hvorfor tror du skoleklasser benytter seg av ekskursjoner?

##### Forarbeid og etterarbeid

- 1) Hvilke tiltak har dere gjort for at klasser skal kunne forberede seg til å komme hit?
- 2) Hva ønsker dere for elevene med ekskursjon?
  - a. Oppfølging: sosialt /didaktisk / faglig / samarbeid
- 3) Hvilke forventninger har du til lærere og elever før de kommer?
- 4) Hvordan bruker dere erfaringer fra klasser til å endre tilbudet deres?
- 5) Hvordan kan man best jobbe med en ekskursjon etter man har vært der?
- 6) Hvor ofte har du snakket med læreren før de møter opp på ekskursjon?
  - a. Oppfølging: Vet du hvem du møter?

##### Rammer for ekskursjon

- 1) Hvordan er det dere forholder dere til læreplanen/styringsverk under planlegging av ekskursjonen?
- 2) Hva opplever dere som praktiske faktorer som er med på å prege om man drar på ekskursjon/ ikke drar?

##### Under ekskursjon

- 1) Hvilken type ekskursjon mener du er den beste for elevene? (styrt, oppgaver, elevene kan gå alene)
  - a. Oppfølging: tenker dere på dette under planlegging av ekskursjonen?
- 2) Hvilken rolle bør læreren innta under en ekskursjon?

- 3) Vil forholdet mellom lærer og elever være med å påvirke en ekskursjon?
  - a. Oppfølging: Hvordan opplever du klasseledelse under en ekskursjon?
  
- 4) Har du noen gang opplevd å være bekymret for hva elevene kan spørre om under en ekskursjon?

#### **Utfordringer**

1. Hvilke utfordringer/hindringer kan man møte under en ekskursjon?
2. Har du noen gang opplevd å ha et negativt møte med en skoleklasse?

#### **Oppsummering**

1. Er det noe mer du ønsker å si om tema/ legge til/ utdype?
2. Vil det være i orden for deg om jeg tar kontakt om det er noe jeg lurer på i ettertid?

## 8.2 Intervjuguide for lærere

### Foreløpig Intervjuguide for lærere

Ser på ekskursjon særlig i forhold til Eidsvoll 1814, men kan også trekke inn andre erfaringer fra andre fag, som RE og samfunnsfag.

#### Innledning

- 1) Hvor lenge har du jobbet?
- 2) Hva er din utdanningsbakgrunn?
- 3) Hvilke fag underviser du i?
- 4) Hvor ofte benytter du deg av ekskursjon?
- 5) Hva er dine erfaringer med ekskursjon?

#### Forarbeid og etterarbeid

1. Hva er begrunnelsen for at du tar med elever på ekskursjon? (sosialt, opplevelser, bryte med vanlig undervisning etc.)
2. Hvilke forventninger har du til et ekskursjonssted og en vert?
3. Hvor mye forarbeid legger du i å finne ekskursjonssted?
4. Bruker du mye tid på å gjøre elevene forberedte på det de skal møte?
  - a. Oppfølging: Hva gjør dere?
5. Hvordan jobber dere med ekskursjonserfaringer i ettertid?
  - a. Oppfølging: Bruker du ekskursjon i vurdering?
6. Hvor ofte har du snakket med verten før du møter opp på ekskursjon?
  - a. Oppfølging: Vet du hva du møter?

#### Rammer for ekskursjon

1. Hvordan legger til rette/ hindrer læreplanen/styringsverk for ekskursjon?
2. Hvilke praktiske faktorer opplever du er med å prege om man drar på ekskursjon/ikke drar?
3. Hvordan tilrettelegger din skole for ekskursjon?

#### Under ekskursjon

1. Hvilken type ekskursjon mener du er den beste for elevene? (styrt/ oppgaver alene eller gruppe /elevene kan gå alene uten vert)
  - a. Oppfølging: Hvorfor?
2. Hvilken posisjon setter du deg selv i under en ekskursjon?
3. Har du noen gang opplevd å være bekymret over det vertene kan si under en ekskursjon?
4. Hvordan opplever du å skulle gi fra deg «klasseledelse» til en vert under ekskursjonen?

**Utfordringer**

1. Hvilke utfordringer/hindringer kan man møte under en ekskursjon?
  
2. Har du noen gang opplevd å ha et negativt møte med et ekskursjonssted?

**Oppsummering**

1. Er det noe mer du ønsker å si om tema/legge til/utdype?
  
2. Vil det være i orden for deg om jeg tar kontakt om det er noe jeg lurer på i ettertid?



### 8.3 Søknad fra SIKT



## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
822295	Standard	26.08.2022

### Prosjektittel

Ekskursjon: Hvilke muligheter og begrensninger skaper ekskursjon for verter og lærerens handlingsrom - et samfunnsfaglig og et religionsfaglig perspektiv.

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig

Student

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker tilbehandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 8.4 Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### Masteroppgave om ekskursjon

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærers og vertens handlingsrom i forhold til ekskursjon. Jeg ønsker å undersøke både et samfunnsfaglig og et religionsfaglig perspektiv. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan lærere og verter opplever ekskursjoner. Jeg ønsker å se på hvilke muligheter og begrensninger man finner innenfor ekskursjoner i et samfunnsfaglig og religionsfaglig perspektiv. Dette vil være mitt hovedformål, men jeg vil også undersøke ulike forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene vil se på fordeling av roller, problematikk og didaktiske fordeler ved ekskursjon.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn og veileder som er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort gjennom «portvakter» og «snøballmodellen».

1. Du er valgt ut til å delta fordi din klasse skal på besøk/har vært på besøk til historisk sted/ hellig hus. Jeg ønsker informanter som er faglærer for klassen sin, og har bestilt/vært aktiv i prosessen med å bestemme ekskursjonssted. Jeg har fått kontaktopplysninger fra ekskursjonssted dere skal besøke/har besøkt.
2. Du er valgt ut til å delta fordi du er vert ved enten en samfunnsfaglig eller religionsfaglig institusjon. Dine kontaktopplysninger har jeg fått gjennom MF eller bekjente.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker og vil delta i prosjektet innebærer det at du skal delta i et intervju, samt bli observert i møte med besøksstedet. Observasjonen vil bli gjort mens dere er på ekskursjon, i det tidsrommet dere har bestilt. Det vil bli gjort notater under observasjonen. Intervjuet vil være semistrukturerte, og ta omtrent 30 – 60 minutter. Spørsmålene kommer til å inneholde temaer som forarbeid, forventninger, handlingsrom, etterarbeid og utfordringer. Dine svar vil bli registret ved lydopptak.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Både skolen og deltagerne som er med vil bli anonymiserte. Det er kun student og evt. veileder ved behandlingsansvarlig institusjon som vil få tilgang til informasjonen.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Vi er forpliktet til å beskytte personvernet til informantene på en sikker måte og i samsvar med gjeldende lover og regler. Datamaterialet vil bli lagret på forskriftsmessig måte, ved at løse papirer vil bli innlåst, og digitale filer blir kryptert. All data vil bli slettet/makulert ved avslutningen av forskningsprosjektet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelig høyskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Kontaktperson for personvern: Seniorrådgiver Berit Widerøe Hillestad, på epost (personvern@mf.no) eller telefon 22590595.
- Student
  
- Veileder

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave om ekskursjon* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)